

K. Van Hoof
J.C. Verhoeven

Gezondheidsopvoeding bij jongeren : een taak voor het onderwijs ?

K.U.LEUVEN — 1990

Departement Sociologie / Sociologisch Onderzoeksinstituut
Sociologische Studies en Documenten — SSD / 33



**GEZONDHEIDSOPVOEDING BIJ JONGEREN:
EEN TAAK VOOR HET ONDERWIJS?**

Een studie van een pilootproject

K. VAN HOOF

J.C. VERHOEVEN

K.U.LEUVEN - 1990

Departement Sociologie/Sociologisch Onderzoeksinstituut

Afdeling Sociologische Theorie en Methoden

Centrum voor Theoretische en Onderwijssociologie

Sociologische Studies en Documenten - SSD/33

Dit onderzoek werd gefinancierd door het Fonds voor Kollektief Fundamenteel Wetenschappelijk onderzoek op initiatief van de gemeenschapsminister van onderwijs onder de titel "Gezondheidsvoorlichting en -opvoeding (G.V.O.) voor het secundair onderwijs (nr. 84.03) en het Fonds voor Geneeskundig Wetenschappelijk Onderzoek (Project nr. 3.0079.83).

(C) Departement Sociologie/Sociologisch Onderzoeksinstituut
K.U.Leuven
E. Van Evenstraat 2C B-3000 LEUVEN

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotocopie, microfilm of op welke andere wijze ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

D/1990/1192/23
90-6784-078-5

I
INHOUD

INHOUD	I
LIJST FIGUREN	VI
LIJST SCHEMA'S	VII
LIJST TABELLEN	VIII
LIJST AFKORTINGEN	IX
VOORWOORD	XI
 HOOFDSTUK 1: VERLOOP EN SITUERING	 1
 Inleiding	 1
 §1. Situering van gezondheidsvoorlichting en -opvoeding in het secundair onderwijs	 2
1. Wat is gezondheidsvoorlichting en -opvoeding?	2
2. Waarom G.V.O. in het secundair onderwijs?	3
3. Aandachtspunten voor het invoeren van G.V.O. in het secundair onderwijs	6
4. Wie is erbij betrokken?	7
5. G.V.O. in het secundair onderwijs als proces van planmatige sociale verandering	9
 §2. Gezondheidsvoorlichting en -Opvoeding in het secundair onderwijs: het pilootproject	 13
1. Organisatie en samenwerkingsverband	13
2. Enkele opmerkingen	18

II

HOOFDSTUK 2: DE SCHOOLLEIDER	21
Inleiding	21
§1. De schoolleider en het G.V.O.-pilotproject	22
1. Hoe geraakte de school betrokken bij het G.V.O.-pilotproject?	22
2. Motivatie om mee te werken aan het pilotproject	27
3. Betrokkenheid bij het pilotproject	29
a) Besluitvorming binnen de school	
b) Leerkrachten aanspreken	
c) Communicatie tussen leerkrachten en schoolleider in het kader van G.V.O.	
4. Houding van de schoolleider tegenover G.V.O. volgens de leerkrachten	34
5. Visie van de schoolleider op G.V.O. in het secundair onderwijs	37
a) Houding	
b) Mogelijke vormen van integratie	
c) Taakopvatting	
§2. De schoolleider gesitueerd in een proces van planmatige sociale verandering	50
1. De taak van de schoolleider	50
2. De schoolleider in een veranderingsproces	53
3. Besluit	55

III

HOOFDSTUK 3: DE G.V.O.-COORDINATOR	59
Inleiding	59
§1. De G.V.O.-coördinator en het G.V.O.-pilotproject	60
1. Hoe geraakte men betrokken bij het G.V.O.-pilotproject	60
2. Motivatie om deel te nemen	61
3. Betrokkenheid van de G.V.O.-coördinator bij de Pedagogische Werkgroep en Project Navorming	64
a) Werking en samenstelling	
b) Ontwikkelen van lesmateriaal	
c) Bijscholing voor coördinatoren	
4. Betrokkenheid van de G.V.O.-coördinatoren bij het pilotproject in de scholen	70
a) Besluitvorming binnen de school	
b) Leerkrachten aanspreken	
c) Steun geven	
5. Taakomschrijving van G.V.O.-coördinator	76
a) Volgens de leerkrachten	
b) Volgens de G.V.O.-coördinator	
c) Knelpunten bij uitoefenen van coördinatie-taak	
d) Arbeidsvoldoening bij een coördinatietaak	
6. Visie van de G.V.O.-coördinator op gezondheidsrisico's en G.V.O. in het secundair onderwijs	84
a) Houding tegenover gezondheidsrisico's en G.V.O. in het secundair onderwijs	
b) Mogelijke vormen van integratie	
§2. De G.V.O.-coördinator gesitueerd in een proces van planmatige sociale verandering	92
1. De taak van de coördinator	92
2. De coördinator in een veranderingsproces	94
a) Situering	
b) De taken volgens de fasen in een veranderingsproces	
c) De keuze van een (G.V.O.)-coördinator	
d) Voorwaarden voor een effectieve interne begeleiding	
3. Besluit	101

HOOFDSTUK 4: DE LEERKRACHTEN	103
Inleiding	103
§1. De leerkrachten en het G.V.O.-pilootproject	103
1. Kennismaking en voorbereiding	103
2. Motivatie om deel te nemen	108
3. Besluitvorming	111
4. Verloop van het pilootproject in de scholen	115
a) Inleiding	
b) Moment waarop men aan G.V.O. meewerkte	
c) Didactische werkvorm voor G.V.O.	
d) Klassen die G.V.O. kregen	
e) Kenmerken van de leerkrachten die G.V.O. gaven	
5. Beoordeling van het lesmateriaal	120
6. Samenwerking en interactie met collega's	124
a) Collega's die meewerkten aan G.V.O.	
b) Collega's die niet meewerkten aan G.V.O.	
7. Visie van de leerkrachten op gezondheidsrisico's en G.V.O. in het secundair onderwijs	133
a) Gezondheidsrisico's en G.V.O. in het secundair onderwijs	
b) Mogelijke vormen van integratie	
c) G.V.O. in taakopvatting en onderwijspraktijk	
§2. De leerkrachten gesitueerd in een proces van planmatige sociale verandering	154
1. De leerkrachtentaak	154
2. Leerkrachten in een veranderingsproces	157
a) Situering	
b) Is G.V.O. wenselijk?	
c) Is G.V.O. haalbaar?	
3. Besluit	164

HOOFDSTUK 5: SYNTHESE EN BELEIDSSUGGESTIES	167
§1. Synthese	167
1. Het pilootproject	167
2. De schoolleider	168
3. De G.V.O.-coördinator	170
4. De leerkrachten	171
5. Kenmerken van de onderwijsstructuur en de betekenis ervan voor G.V.O.	173
§2. Beleidssuggesties	177
BIJLAGE 1: DE GESCHIEDENIS VAN HET PILOOTPROJECT	181
BIJLAGE 2: ONDERZOEKSOPZET EN -METHODEN	197
BIJLAGE 3: GEZONDHEIDSGEDRAG VAN JONGEREN	203
LIJST VAN PUBLIKATIES	208
LIJST VAN INTERNE PUBLIKATIES	209
BIBLIOGRAFIE	211

LIJST FIGUREN

Figuur 2.1.: Percentage leerkrachten dat de schoolleider beschouwt als belangrijkste persoon bij het nemen van een beslissing over de deelname van school, leerkrachten en klas en de gebruikte methoden voor G.V.O.	29
Figuur 2.2.: Frequentie van contact tussen leerkrachten en schoolleider	33
Figuur 2.3.: Reactie van de schoolleider op G.V.O.	34
Figuur 3.1.: Percentage leerkrachten dat de G.V.O.-coördinator beschouwt als belangrijkste persoon bij het nemen van een beslissing over de deelname van school, leerkrachten en klas en de gebruikte methoden voor G.V.O.	71
Figuur 3.2.: Percentage leerkrachten dat van de G.V.O.-coördinator de meeste steun kreeg bij het geven van G.V.O.	75
Figuur 4.1.: Voorbereidingstijd voor G.V.O., vergeleken met een gewone les	105
Figuur 4.2.: Reden om mee te doen aan G.V.O.	111
Figuur 4.3.: Percentage leerkrachten dat zichzelf beschouwt als belangrijkste persoon bij het nemen van een beslissing over de deelname van school, leerkrachten en klas en de gebruikte methoden voor G.V.O.	112
Figuur 4.4.: Moment waarop men G.V.O. uitwerkte	116
Figuur 4.5.: Meest gebruikte didactische werkvorm	117
Figuur 4.6.: Interesse vanwege collega's die niet meewerkten	131
Figuur 4.7.: Opvatting van niet-meewerkende leerkrachten over de frequentie van G.V.O.-gesprekken met wel-meewerkende leerkrachten	132

LIJST SCHEMA'S

Schema 1.1.: Actoren bij G.V.O. in het secundair onderwijs	8
Schema 1.2.: G.V.O. in het secundair onderwijs als proces van planmatige sociale verandering	12
Schema 1.3.: Kenmerken van de pilootscholen. Cijfers van het schooljaar 1989-1990	16
Schema 1.4.: Organigram	17
Schema A: Chronologie	181
Schema B: Overzicht van onderzoeksopzet en -methoden	202

LIJST TABELLEN

Tabel 2.1.: Evolutie van deelnemende scholen	26
Tabel 2.2.: Aantal leerkrachten dat via de school-leider voor het eerst kennis maakte met het G.V.O.-pilotproject	32
Tabel 3.1.: Aantal leerkrachten dat via de G.V.O.-coördinator voor het eerst kennis maakte met het G.V.O.-pilotproject	73
Tabel 3.2.: Taakomschrijving G.V.O.-coördinator en bepaling van prioriteiten binnen takenpakket volgens de leerkrachten	77
Tabel 4.1.: Bijwonen van introductievergadering en beoordeling ervan	104
Tabel 4.2.: Zich voorbereid voelen en vraag naar informatie	106
Tabel 4.3.: Doelgroepen voor de verschillende G.V.O.-thema's (X) en aantal leerkrachten dat er G.V.O. gaf	118
Tabel 4.4.: Kenmerken van de leerkrachten die aan G.V.O. meewerkten (+) en kenmerken van leerkrachten die niet meewerkten (-)	120
Tabel 4.5.: Gemiddelde beoordeling van het lesmateriaal op een schaal van 1 tot en met 5, opgedeeld naar thema	121
Tabel 4.6.: Manier van samenwerken met collega's	125
Tabel 4.7.: Moment waarop men praatte over G.V.O. met collega's die er ook aan meewerkten	126
Tabel 4.8.: Gemiddelde beoordeling van de samenwerking tussen collega's op een schaal van 1 tot en met 5	129
Tabel 4.9.: Houding tegenover G.V.O. (gemiddelde der deelaspect)	150
Tabel 4.10.: Houdingen tegenover G.V.O. in het secundair onderwijs van leerkrachten die meewerkten, enquête 1989 (78 leerkrachten)	152

LIJST AFKORTINGEN

A.S.O.: Algemeen Secundair Onderwijs
B.R.K.: Belgische Rode Kruis
B.T.K.: Bijzonder Tijdelijk Kader
G.V.O.: Gezondheidsvoorlichting en -Opvoeding
K.U.Leuven: Katholieke Universiteit Leuven
M.S.T.: Medisch Schooltoezicht
P.M.S.: Psycho-Medisch-Sociaal Centrum
R.U.Gent: Rijksuniversiteit Gent
V.A.D.: Vereniging voor Alcohol en andere Drugproblemen
V.S.O.: Vernieuwd Secundair Onderwijs
V.B.S.O.: Vernieuwd Beroepssecundair Onderwijs

VOORWOORD

Dit is het verhaal van de wijze waarop schooldirecteurs en -directrices, interne begeleiders en leerkrachten de invoering van gezondheidsvoorlichting en -opvoeding (G.V.O.) hebben beleefd. Het is het verhaal van hun verwachtingen, voldoeningen en soms ook wrevel. Ofschoon deze ervaringen betrekking hebben op een experimentele invoering van G.V.O. in een twaalfstal scholen, menen wij dat zij erg leerzaam kunnen zijn voor een algemene invoering van G.V.O. in het Vlaamse secundair onderwijs.

Het is de verdienste van gemeenschapsminister D. Coens, destijds nog nationaal minister van onderwijs, gemeenschapsminister R. De Wulf, destijds gemeenschapsminister van gezondheidsbeleid, en het F.G.W.O. om dit onderzoek gedurende meer dan zes jaar mogelijk te hebben gemaakt en te hebben gestimuleerd. De daaropvolgende ministers en staatssecretarissen hebben de continuïteit van het project verzekerd. Hun geloof in het grote belang van een degelijke voorbereiding van een onderwijsvernieuwing heeft dit onderzoek mogelijk gemaakt. Wij hopen dat voorliggend onderzoek een bruikbaar instrument moge zijn om te anticiperen op mogelijke problemen bij de veralgemening van G.V.O. in het secundair onderwijs. Dit syntheserapport is nochtans niet het enige instrument dat door het Centrum voor Theoretische en Onderwijssociologie geproduceerd is. De publikatielijst op het einde van het boek vermeldt 4 boeken, 4 artikelen en 12 tussentijdse rapporten.

Het is ook de verdienste van bovenvermelde ministers dat zij een kader hebben gecreëerd van inter-universitaire en interdisciplinaire samenwerking. Het project 'G.V.O. in het secundair onderwijs' werd door de promotoren Prof. dr. K. Vuylsteek (Dienst voor Hygiëne en Sociale Geneeskunde, Rijksuniversiteit Gent) en ondergetekende (Centrum voor

Theoretische en Onderwijssociologie, Katholieke Universiteit Leuven), hierbij sterk gesteund door dr. F. Colson, opdrachthouder Wetenschappelijk Onderzoek van de Vlaamse gemeenschap, als een collectief project geformuleerd. Het Gentse team heeft de inhoudelijke invulling van G.V.O. in het secundair onderwijs gerealiseerd over vijf thema's bestaande uit uitvoerige lespakketten en didactisch materiaal. Daarenboven heeft het de invoering van G.V.O. in de pilootscholen georganiseerd en begeleid. Het Leuvense team had als taak de wisselvalligheden van de invoering van G.V.O. in de pilootscholen op te volgen om op basis van deze ervaring suggesties te doen naar de toekomst voor de veralgemeende invoering van G.V.O. Dit boek heeft enkel betrekking op dit laatste punt.

De realisatie van dit werk zou echter niet mogelijk geweest zijn indien de onderzoekers niet van de steun van een groot aantal mensen hadden kunnen genieten. De rangschikking van deze personen betekent niet noodzakelijk dat wij de bijdrage van één van hen minder appreciëren. Het probleem is dat ik ergens moet beginnen.

Onderzoek kan niet gebeuren zonder de steun van de organismen die het wetenschappelijk onderzoek beheren. In dit verband wil ik danken voor de bijzonder vlotte samenwerking die we hebben mogen ondervinden met de Dienst Wetenschappelijk Onderzoek van het Ministerie van Onderwijs. Vooral wil ik directeur-generaal R. Totté, bestuursdirecteur M. Deloz, adjunct-adviseur Mevrouw G. Collins, wnd. directeur-generaal M. Dedecker en adjunct-adviseur M. Mellaerts vermelden. Ook de bijdragen van het F.G.W.O. in de persoon van adjunct-secretaris-generaal J. Traest hebben wij steeds zeer op prijs gesteld.

Vervolgens moet de waardevolle begeleiding van het project worden vermeld die kwam van de Stuurgroep voor G.V.O. in het Onderwijs. De deskundigheid van de leden van deze Stuurgroep en de belang-

stelling voor het onderzoekswerk zijn van kapitaal belang geweest voor het verloop van het onderzoek. Vooral wil ik hier de verschillende voorzitters danken die steeds de nodige ruimte gaven aan het wetenschappelijk onderzoek in de Stuurgroep, namelijk dr. F. Colson, opdrachthouder Wetenschappelijk Onderzoek van de Vlaamse gemeenschap, de heer H. Van Brabandt, wnd. directeur-generaal van de Administratie voor Onderwijs en Permanente Vorming, en de heer C. Vander Auwera, kabinetsadviseur van de gemeenschapsminister van gezondheidsbeleid. Ook moet hier melding gemaakt worden van de ondersteuning die werd gegeven door de drie netten van het onderwijs: het Rijksonderwijs (nu gemeenschapsonderwijs), C.O.N.O. en N.S.K.O.

Ook wil ik hier nogmaals de scholen bedanken die hun deuren hebben opengesteld om de observatie van het verloop van de invoering van G.V.O. mogelijk te maken. De directeurs en directrices, de coördinatoren, de leerkrachten en leerlingen van de pilootscholen hebben veel van hun waardevolle tijd vrij gemaakt om dit onderzoek mogelijk te maken.

Tenslotte wil ik ook nog de mensen danken die dagelijks aan dit onderzoek hebben gewerkt. Op de eerste plaats mijn twee medewerkers, Erik Van Assche (1984-1988) en Krista Van Hoof (1988-1990), die elk gedurende een aantal jaren hun beste krachten aan dit project hebben besteed, evenals Rik Cleymans die de uitvoering van het leerlingenonderzoek op zich heeft genomen. Het onvermoeibare secretariaat van het Departement Sociologie dat zoveel praktische taken op zich nam, maar vooral Mevrouw H. Van Meerbeeck, die voor de kredietbewaking zorgde, Mevrouw I. Jossa en Mevrouw M. Franckx die alle teksten op diskettes hebben vastgezet en Mevrouw M. Van Baelen die de publikaties verzorgde. En ten derde gaat mijn dank ook uit naar de andere medewerkers van het Centrum voor Theoretische en Onderwijssociologie die door hun kritische lectuur van de rapporten, artikelen, boeken en vragenlijsten het project

hebben bevorderd, namelijk Mieke Clement, Annick Boedt, Dirk Maetens, Martin Ruebens, Martine Van Aggelpoel en Monique Van Eycken.

Wij hopen dat het werk van al deze mensen mag bijdragen tot een succesvolle, veralgemeende invoering van G.V.O. in het secundair onderwijs.

Prof. dr. J.C. VERHOEVEN

HOOFDSTUK 1 VERLOOP EN SITUERING

INLEIDING

Sinds geruime tijd blijkt dat vele ziekten in onze samenleving welvaartsziekten zijn die rechtstreeks in verband staan met onze leefgewoonten. Deze leefgewoonten veranderen is niet eenvoudig. Het vraagt een intense en continue informatieoverdracht, het doorbreken van oude waardeoordelen en het aanleren van nieuwe houdingen om tot gezonder gedrag te komen. Dat is precies wat men met gezondheidsvoorlichting en -opvoeding, kortom G.V.O., wil bereiken. Op die wijze is preventie mogelijk.

In het begin van de jaren '80 begon er in de wereld van onderwijs en gezondheidszorg de idee van G.V.O. te groeien. Men zag dat ongezonde leefgewoonten reeds bij jongeren waren ingeburgerd, waardoor de gezondheid van deze generatie op langere termijn ernstig werd bedreigd. Het bleek dus belangrijk op tijd te beginnen met gezondheidsvoorlichting en -opvoeding.

Reeds in de jaren '70 werd een project gestart voor het basisonderwijs in Vlaanderen. Dit moest verdergezet worden in het secundair onderwijs. Na een aantal jaren van voorbereidend werk, werd ook hier gestart met een kleinschalig pilootproject. Twee universitaire teams namen begeleiding en onderzoek in handen. De bedoeling was te zoeken naar een manier om G.V.O. te integreren in het secundair onderwijs.

In de tweede paragraaf van dit hoofdstuk zal uitgelegd worden hoe het project tot stand is gekomen, wie er allemaal bij betrokken is

en hoe het ganse raderwerk functioneerde. Feiten zijn echter maar feiten. Ze krijgen pas betekenis wanneer ze geplaatst kunnen worden binnen een algemeen kader. Daaraan zullen we vooral aandacht besteden in paragraaf 1. We zullen er stil staan bij de betekenis van G.V.O. en de relatie tussen G.V.O. en onderwijs. G.V.O. invoeren in het secundair onderwijs zal er bekeken worden als een proces van planmatige sociale verandering. Dat wordt ook de invalshoek van waaruit het ganse boek is opgebouwd. Het is de 'bril' die de onderzoeker opzette om naar de werkelijkheid te kijken.

§1. SITUERING VAN GEZONDHEIDSVoorLICHTING EN -OPVOEDING IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS

In deze paragraaf proberen we de thematiek van G.V.O. in het secundair onderwijs te situeren en te verduidelijken. We besteden aandacht aan de betekenis van G.V.O., G.V.O. in het secundair onderwijs, de problemen die daarbij kunnen rijzen en de betrokken actoren. Op die manier komen we tot een omschrijving van het kader van waaruit we G.V.O. in het secundair onderwijs zullen bestuderen. We bekijken het als een proces van planmatige sociale verandering, waarbij verschillende fasen doorlopen worden en waarbij verschillende actoren een specifieke rol vervullen.

1. Wat is gezondheidsvoorlichting en -opvoeding (G.V.O.)?

Gezondheidsvoorlichting en -opvoeding, afgekort als G.V.O., kan omschreven worden als *het geheel van activiteiten dat mensen ertoe moet brengen zelf actief en bewust te kiezen voor een gezond gedrag, zowel voor zichzelf als voor anderen*. Het gaat met andere woorden om een beoogde gedragsverandering bij individuen en

groepen. Een aantal auteurs wijzen er expliciet op dat deze gedragsverandering bovendien bevorderd en mogelijk gemaakt moet worden via beleidsmaatregelen. G.V.O. moet zich dus ook naar de overheid richten en het beleid beïnvloeden.

De idee 'G.V.O.' is gegroeid vanuit het inzicht dat vele ziekten in onze samenleving voorkomen kunnen worden door een gezondere levenswijze. Het gaat dus om *preventie*, waarbij het individu ertoe moet worden aangezet zelf zijn verantwoordelijkheid op te nemen voor de eigen gezondheid en die van anderen. Dit gaat samen met een verschuiving in de visie op de gezondheidszorg. Een dure curatieve geneeskunde slurpt steeds meer overheidsmiddelen op. Bovendien wordt de bevolking er niet 'gezonder' mee. Vandaar groeide ook vanuit het beleid de belangstelling voor G.V.O.

G.V.O.-beleid en -praktijk zijn steeds verankerd in een bepaalde gezondheidsopvatting, d.w.z. een definitie van gezondheid die men hanteert. De omschrijving van G.V.O. die we eerder gaven, is gebaseerd op een ruim gezondheidsbegrip, zoals dat van de Wereldgezondheidsorganisatie (W.G.O.). De W.G.O. beschouwt gezondheid als *een toestand van fysisch, mentaal en sociaal welbevinden, en niet enkel de afwezigheid van ziekte of gebrek* (SEEDHOUSE, 1986: 31). Dit volstaat natuurlijk niet om 'gezondheid' te definiëren. Het begrip krijgt meer inhoud als we ons afvragen: waarom G.V.O. in het secundair onderwijs?

2. Waarom G.V.O. in het secundair onderwijs?

Een belangrijke doelgroep voor G.V.O. zijn jongeren van 12 tot 18 jaar en dit om verschillende redenen. Ten eerste stelde men in deze leeftijdsgroep een aantal problemen vast. Voedingsgewoonten, verkeersrisico's, roken, alcoholgebruik en gebruik van geneesmiddelen nemen voor bepaalde groepen jongeren een 'ongezonde'

vorm aan. Ten tweede wordt op deze leeftijd de basis gelegd voor de verdere ontwikkeling van persoonlijkheid en gedragspatronen voor het verdere leven. Aangezien jongeren nog vormbaar zijn, is het belangrijk zeker bij hen 'gezond' gedrag te stimuleren. Op die manier kan men echt aan preventie doen op lange termijn.

Hoe kan men die jongeren het best bereiken? Juist via het onderwijs. Potentieel kan men via het secundair onderwijs alle leerplichtigen bereiken, dit wil zeggen alle jongeren tot 18 jaar. Een klein deel hiervan volgt onderwijs met beperkt leerplan. Bovendien zijn er jongeren die tot 20 of 21 jaar secundair onderwijs volgen. Dit brengt ons aan 459.000 jongeren in het secundair onderwijs met volledig leerplan, waarvan er zo'n 56.000 ouder zijn dan 18 jaar (Ministerie van Onderwijs, 1990: 16-18).

Het onderwijs blijkt dus een voor de hand liggend kanaal te zijn om jongeren te benaderen. Enerzijds is het een bestaande structuur die enige stabiliteit en continuïteit kan verzekeren. Men moet geen nieuw organisatorisch kader oprichten om zijn doelgroep te kunnen bereiken, wat al een hele stap vooruit is. Anderzijds sluit G.V.O. aan bij de taak van het onderwijs, namelijk jonge mensen opvoeden tot 'volwaardige' burgers. Wat houdt dat in?

Het onderwijs en de samenleving staan in relatie tot elkaar, een relatie die gekenmerkt wordt door produktie en reproductie. Dit betekent dat het onderwijs enerzijds motor van verandering kan zijn en anderzijds de bestaande waarden, normen en structuren doet voortbestaan. In theorieën over onderwijs en samenleving wordt nu eens het ene en dan weer het andere benadrukt. In de realiteit komen beide kenmerken tegelijk voor. Laten we dat wat concreter maken.

Het onderwijs kan gezien worden als een organisatie die van de staat de opdracht krijgt de burgers te vormen die ze nodig heeft

(BERG, 1986: 11-24). Die burgers moeten zich leren gedragen conform aan bestaande waarden, normen en regels. Bovendien moeten ze een aantal taken leren vervullen die nodig zijn om een samenleving te doen functioneren: handenarbeid, administratief werk, techniek, intellectuele arbeid, enzovoort. Dit is een eerder functionalistische visie op het onderwijs. Het onderwijs kan daartegenover ook gezien worden als een middel om tot verandering te komen (PETITAT, 1987: 379-390). Dankzij de invoering van de leerplicht is de alfabetisatiegraad enorm gestegen. Democratisering van het onderwijs heeft de uitbreiding van onder meer de tertiaire sector mogelijk gemaakt.

Wanneer men het heeft over G.V.O. in het onderwijs, dan herkent men ook hier produktie en reproductie. Enerzijds is het pleidooi voor G.V.O. in het secundair onderwijs een vertolking van de grotere waarde die aan onze gezondheid gehecht wordt. Jong, sportief, actief, gezond... zijn waarden die nog nooit zoveel aandacht kregen als de laatste decennia. Daarbij komt ook het besef dat de geneeskunde niet alle ziekten overwonnen heeft en dat het individu zelf ook zijn verantwoordelijkheid voor zijn gezondheid moet opnemen. Anderzijds is het de bedoeling om via het onderwijs jongeren op te voeden tot mensen die zelf bewust en actief kiezen voor een gezonde levenswijze. Wanneer men dat veralgemeent, dan betekent dit dat men naar een samenleving met gezondere mensen evolueert waar preventie meer aandacht krijgt (en waar eventueel ook de uitgaven voor de dure curatieve geneeskunde kunnen dalen). G.V.O. in het onderwijs is dus een reproductie van het gezondheidsideaal én een produktie van een samenleving met 'gezondere' mensen. Het moet ondertussen ook duidelijk geworden zijn dat er een wisselwerking bestaat tussen beide aspecten.

3. Aandachtspunten voor het invoeren van G.V.O. in het secundair onderwijs

Om G.V.O. daadwerkelijk in het secundair onderwijs te integreren, moeten een aantal 'hindernissen' worden genomen. Deze situeren zich op twee gebieden.

Ten eerste is er de bestaande onderwijsstructuur. Naast het voordeel dat men gebruik kan maken van een bestaande structuur, zijn er een aantal nadelen, verbonden aan de eigenheid van die structuur. De structuur van het onderwijs wordt gekenmerkt door complexiteit, formalisering en centralisering, waardoor er vaak weinig ruimte en flexibiliteit is om veranderingen te realiseren. We illustreren dat even. De *complexiteit* van het secundair blijkt reeds uit het feit dat er in ons land drie netten zijn, (gemeenschaps, officieel en vrij), twee of drie typen (V.S.O., traditioneel en eenheidstype) en verschillende onderwijsvormen (A.S.O., T.S.O., K.S.O., B.S.O.) met daarbinnen nog een onderscheid in doorstroming en kwalificatie. Daarnaast zijn er vele vakken en studierichtingen (in de derde graad type I alleen al een 100-tal). *Centralisatie* is een tweede kenmerk van het secundair onderwijs en duidt onder meer op de hiërarchie tussen inrichtende macht, directie en leerkrachten, de centraal bepaalde leerplannen, de opgelegde leerlingennormen en de centraal georganiseerde tewerkstelling en/of uitbetaling van leerkrachten¹. Hiermee gaat het derde kenmerk gepaard, namelijk *formalisering*. Een schooladministratie moet aan vele van bovenuit opgelegde regels beantwoorden. Leerkrachten moeten werken volgens het leerplan, lesvoorbereidingen maken en vergaderingen bijwonen. Al deze kenmerken zorgen ervoor dat vernieuwingen niet altijd vlot opgenomen kunnen worden (VAN ASSCHE en VERHOEVEN, 1985: 104-108).

¹ Enkel in het gemeenschapsonderwijs is de tewerkstelling centraal georganiseerd.

Een tweede reeks hindernissen situeert zich bij de leerkrachten zelf. Zij zijn uiteindelijk degenen die het onderwijs moeten realiseren. Ze worden echter geconfronteerd met een *rolconflict*. Inzoverre de leerkracht zichzelf als 'opvoeder' beschouwt, kan hij G.V.O. beschouwen als een deel van zijn taak. Daartegenover staan echter zijn formele verplichtingen als 'onderwijsgevende'. G.V.O. sluit niet steeds aan bij de vakinhoud en de praktijk laat er niet altijd voldoende ruimte voor. De meeste leerkrachten beschouwen G.V.O. dan ook als iets dat op de eerste plaats een taak van de ouders is en ten hoogste occasioneel aan bod kan komen in de lespraktijk (VAN ASSCHE en VERHOEVEN, 1988: 87-90).

We kunnen dus besluiten dat, om G.V.O. in het secundair onderwijs mogelijk te maken, er gewerkt moet worden aan twee aspecten: enerzijds de structuur van het onderwijs en anderzijds de houding en taakopvatting van de leerkrachten. Zo eenvoudig is dat echter niet. Het is een proces waarbij verschillende personen en instanties betrokken zijn. Daarover zo dadelijk meer.

4. Wie is er bij betrokken?

G.V.O. in het secundair onderwijs situeert zich binnen twee sectoren: gezondheidszorg en onderwijs. Betrokken personen en instanties zullen dus ook uit deze twee domeinen afkomstig zijn. Binnen de sector onderwijs zijn er om te beginnen de gemeenschapsminister van Onderwijs en zijn ambtenaren. Daarnaast zijn er de verschillende onderwijsnetten en een aantal pilootscholen die behoren tot deze netten en waar G.V.O. uitgetest wordt. Binnen de sector gezondheid participeren de gemeenschapsminister van Volksgezondheid en zijn ambtenaren. Ook deskundigen en meer gespecialiseerde organisaties op het vlak van gezondheidsthema's zijn betrokken bij het ontwerpen van G.V.O. voor het secundair onderwijs. Daartoe behoren onder andere het Belgische Rode Kruis

(B.R.K.) en de Vereniging voor Alcohol en andere Drugproblemen (V.A.D.). Beide zijn tevens zelf actief in het onderwijs. Op het raakvlak tussen onderwijs en gezondheid vindt men tenslotte nog de Psycho-Medisch-Sociale Centra (P.M.S.) en de Centra voor Medisch Schooltoezicht (M.S.T.). Al deze actoren werkten rechtstreeks of onrechtstreeks mee aan een pilootproject dat als doel heeft een algemene integratie van G.V.O. in het secundair onderwijs voor te bereiden en mogelijk te maken. Het pilootproject werd begeleid en bestudeerd door twee onderzoeksteams: de Dienst Sociale Geneeskunde van de Rijksuniversiteit Gent en het Centrum voor Theoretische- en Onderwijs sociologie van de Katholieke Universiteit Leuven. Onderstaand schema situeert de verschillende actoren.

Schema 1.1.: actoren bij G.V.O. in het secundair onderwijs

ONDERWIJS	GEZONDHEID
gemeenschaps- minister ² gemeenschaps- ministerie netten scholen	B.R.K. (dienst G.V.O.) V.A.D. (projecten in <=== onderwijs) ===> P.M.S. M.S.T.
	R.U.G. K.U.L.
	gemeenschaps- minister gemeenschaps- ministerie B.R.K. V.A.D. organisaties & deskundigen

Elk van deze actoren wordt gekenmerkt door een eigen cultuur, structuur en belangen. Met eigen cultuur bedoelen we dat iedere groep een eigen visie heeft op onderwijs en/of G.V.O. en gebeurtenissen en situaties volgens een eigen geheel van waarden

² Tot 1989 was de verantwoordelijke minister de minister van Onderwijs.

en normen interpreteert. Met *structuur* bedoelen we dat iedere actor een specifieke positie inneemt binnen de sectoren onderwijs en gezondheid (of G.V.O.) en vanuit die positie ook een zekere rol speelt of taak vervult. Met *belangen* verwijzen we tenslotte naar het feit dat elke actor zijn eigen doelstellingen heeft, naast één gemeenschappelijke doelstelling, namelijk G.V.O. integreren in het secundair onderwijs. Doelstellingen kunnen verschillen volgens actor, en kunnen soms zelfs tegenstrijdig zijn. Men kan zeggen dat dit ganse boek opgevat is als een zoektocht naar de manier waarop verschillende actoren binnen het pilootproject hun belangen proberen te realiseren, gegeven hun specifieke positie en waarden- en normenpatroon. Hiervoor hanteren ze vaak verschillende strategieën en gebruiken ze ook macht als middel om hun doel te bereiken.

5. G.V.O. in het secundair onderwijs als proces van planmatige sociale verandering

Laten we eerst de term 'planmatige sociale verandering' toelichten. Om te beginnen wordt met *sociale verandering* bedoeld 'een significante wijziging van het gestructureerd sociaal handelen en/of van de cultuur van roldragers, groepen en collectiviteiten' (VERHOEVEN, 1986a: 19). In deze definitie herkennen we de twee aspecten waaraan moet gewerkt worden om G.V.O. in het secundair onderwijs te integreren: de structuur van het onderwijs en de houding en taakopvatting van de leerkrachten. We kunnen dus zeggen dat we inderdaad te maken hebben met een sociale verandering. Eigenlijk moet dit genuanceerd worden: het gaat om een *beoogde* sociale verandering. Een aantal actoren werken doelbewust samen om in een bepaalde organisatie, het onderwijs, de sociale verandering te realiseren waarbij ze gebruik maken van wetenschappelijke kennis. Dit beschreven we reeds in het vorige punt. In een dergelijke situatie kan men spreken van een *planmatige sociale verandering*. De definitie luidt als volgt: 'Geplande verandering

is een doelbewust proces waarbij veranderingsdeskundige en cliëntensysteem samenwerken om een probleem op te lossen of meer algemeen om een verbetering in het functioneren van het cliëntensysteem te plannen en te realiseren. Hierbij wordt gebruik gemaakt van verworvenheden van de toegepaste sociale wetenschap' (BENNIS, geciteerd in VERHOEVEN, 1986a: 61, eigen vertaling).

Met 'cliëntensysteem' wordt dus de groep of de organisatie bedoeld waarbij men verandering wil realiseren. In ons geval is dat het onderwijs in het algemeen en de school in het bijzonder, waarbij schoolleider (directeur of directrice), G.V.O.-coördinator en leerkrachten elk een rol spelen. De 'veranderingsdeskundige' is degene die, met instemming van het cliëntensysteem, het veranderingsproces begeleidt en opvolgt. De twee universitaire teams vervullen in dit geval deze rol. Zij werken echter in opdracht van een 'veranderingsorganisatie' die het ganse proces op gang brengt, coördineert en indien nodig de conclusies naar het beleid toe vertaalt. Binnen het pilootproject wordt deze taak waargenomen door de Stuurgroep die samengesteld is uit vertegenwoordigers van alle betrokken partijen.

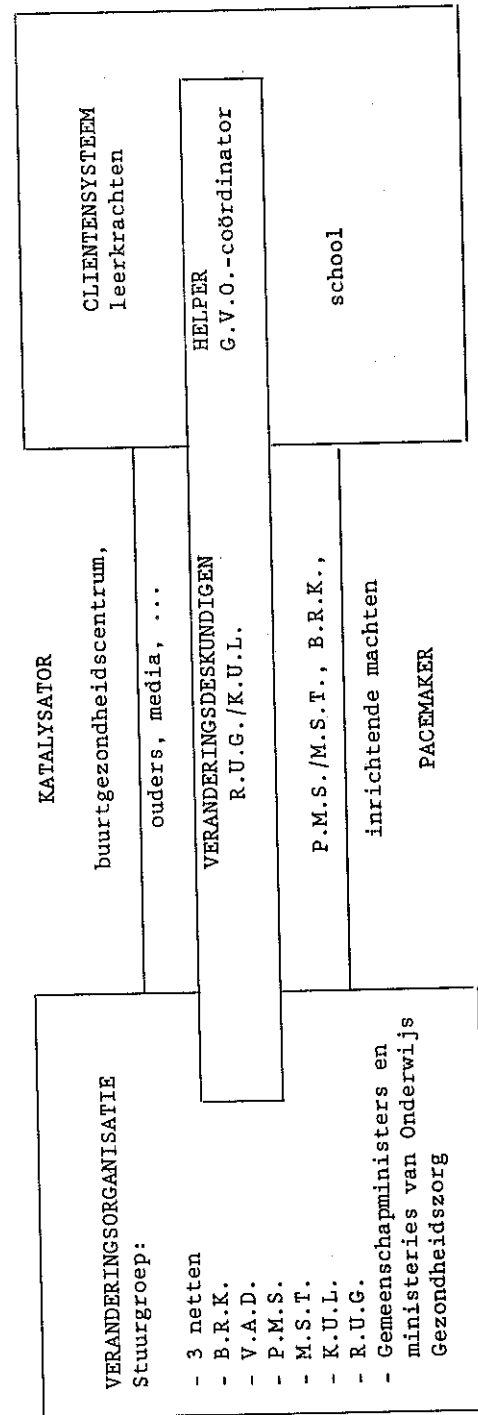
Daarnaast zijn er nog de *helpers*. Dit zijn de G.V.O.-coördinatoren of de vrijgestelde leerkrachten die in de pilootscholen zelf het project stimuleren, begeleiden en coördineren en die nauw samenwerken met de veranderingsdeskundige. De *katalysatoren* zijn personen of groepen die het veranderingsproces kunnen beïnvloeden, zowel in positieve als negatieve zin, maar die niet echt deelnemen aan het proces. In ons voorbeeld zijn het onder andere ouders, media en lokale initiatieven die deze rol vervullen. Zij kunnen het pilootproject stimuleren, maar ook verstoren. Dit zal in één van de volgende hoofdstukken duidelijker worden. Tenslotte moet nog iets gezegd worden over de 'pacemaker'. Deze instantie heeft als taak de verworven veranderingen te continueren. Voor G.V.O. in het secundair onderwijs zou deze rol bijvoorbeeld kunnen worden

vervuld door P.M.S., M.S.T. of het Belgische Rode Kruis. Ook de inrichtende machten kunnen daarin een belangrijke rol vervullen. Dit zal bepaald worden door de beleidsconclusies die de veranderingsorganisatie, in casu de Stuurgroep, zal trekken. *Schema 1.2.* op de volgende bladzijde geeft een goed beeld van wat hierboven werd beschreven.

We spraken nu al een hele tijd over een 'proces'. Waarom? Een sociale verandering komt niet uit de lucht vallen. Een planmatige sociale verandering nog minder. In elk veranderingsproces doorloopt men een aantal fasen. We volgen hier de indeling van ZALTMAN, DUNCAN en HOLBECK (1984: 58-70).

Ten eerste is er de *initiatiefase*, die drie subfasen inhoudt. Tijdens de eerste subfase maakt het cliëntensysteem kennis met de vernieuwing en wordt het zich bewust van een eventuele nood aan verandering. Tijdens de tweede subfase wordt een *houding* gevormd tegenover de vernieuwing waardoor men in de derde subfase tot een (voorlopig) *besluit* komt, namelijk de vernieuwing al dan niet uitproberen. Dat gebeurt in de tweede fase: de implementatie. Ook deze bestaat uit enkele subfasen. Tijdens de *initiële implementatie* wordt de vernieuwing uitgeprobeerd. Dit is wat men wil bereiken in het pilootproject. Via veranderingsdeskundige en helper worden leerkrachten ertoe gestimuleerd een aantal G.V.O.-activiteiten uit te proberen in de klas. Op basis van de ervaringen in deze fase, wil men komen tot een *voortgezette implementatie*. Dit betekent dat zowel naar het beleid toe gewerkt moet worden om binnen de onderwijsstructuur ruimte voor G.V.O. te creëren als naar de leerkrachten toe om hen te motiveren G.V.O. op te nemen in hun lespraktijk. Wanneer er verschillende actoren betrokken zijn bij het proces, is het dikwijls moeilijk tot eensgezindheid te komen betreffende de voortgezette implementatie (ZALTMAN, DUNCAN en HOLBECK, 1984: 69). Het is hier de taak van

Schema 1.2.: G.V.O. in het secundair onderwijs als proces van planmatige sociale verandering
(naar: VERHOEVEN, 1986a: 110)



de veranderingsdeskundige (Stuurgroep) om deze moeilijke taak tot een goed einde te brengen.

§2. GEZONDHEIDSVOORLICHTING EN -OPVOEDING: HET PILOOT-PROJECT

1. Organisatie en samenwerkingsverband

Om het pilootproject te doen draaien en de integratie van G.V.O. in het secundair onderwijs te realiseren, moesten een aantal taken worden vervuld: doelstellingen bepalen, middelen en mensen vinden, lesmateriaal ontwikkelen, evalueren, coördineren, adviezen inroepen en verstrekken en dergelijke meer. Dit kon maar tot een goed einde gebracht worden wanneer de betrokken partijen zich organiseren, tot een taakverdeling komen en vlot met elkaar communiceren. Daarop willen we hier wat dieper ingaan.

In de *Stuurgroep G.V.O. in het onderwijs* zetelen (vertegenwoordigers van) alle actoren die betrokken zijn bij G.V.O. in het onderwijs: de gemeenschapsministeries van Onderwijs en Gezondheidszorg, de drie onderwijsnetten, de Psycho-Medisch-Sociale centra, het Medisch Schooltoezicht, het Belgische Rode Kruis, de Vereniging voor Alcohol en Andere Drugproblemen, de Dienst voor Sociale Geneeskunde van de Rijksuniversiteit Gent en het Centrum voor Theoretische- en Onderwijs sociologie van de Katholieke Universiteit Leuven. De opdracht van de Stuurgroep bestaat erin de integratiemogelijkheden van G.V.O. in het secundair onderwijs uit te testen en de implementatie ervan voor te bereiden. Ze kreeg die opdracht van de ministers, die dan ook adviezen verwachten voor hun beleid. De Stuurgroep vergadert vijf à

zes keer per jaar en houdt zich vooral bezig met coördineren en delegeren van taken.

De Stuurgroep wordt in haar taak bijgestaan door een ander orgaan, namelijk de *Pedagogische Werkgroep*. Deze Pedagogische Werkgroep is samengesteld uit vertegenwoordigers van schoolinspectie, Psycho-Medisch-Sociale centra, Medisch Schooltoezicht, het Belgische Rode Kruis en de universitaire onderzoeks- en begeleidingsteams, maar ook uit leerkrachten die gedeeltelijk vrijgesteld zijn voor het G.V.O.-pilootproject. Ze heeft als taak te waken over de pedagogische en didactische kwaliteit van het ontwikkelde lesmateriaal en verleent adviezen voor de implementatiemogelijkheden van G.V.O. op lange termijn. De werkgroep vergadert in functie van de behoeften van het pilootproject.

De concrete realisatie van het G.V.O.-pilootproject in de scholen gebeurt binnen het *Project Navorming*. Dit is een navormingsproject waarbij alle onderwijsnetten een aantal leerkrachten gedeeltelijk hebben vrijgesteld voor G.V.O., telkens één leerkracht per pilootschool. Ook het Belgische Rode Kruis en het Centrum voor Theoretische- en Onderwijssociologie van de Katholieke Universiteit Leuven (onderzoeksteam) zijn aanwezig op de vergaderingen van het Project Navorming, die doorgaan in de lokalen van de Dienst Sociale Geneeskunde van de Rijksuniversiteit Gent. Deze dienst heeft tevens de leiding van het navormingsproject. In het kader van het Project Navorming wordt lesmateriaal ontwikkeld dat in de pilootscholen wordt uitgetest. Het ontwikkelen van dat lesmateriaal gebeurt door de vrijgestelde leerkrachten, het Belgische Rode Kruis en het begeleidingsteam van de Dienst Sociale Geneeskunde. Vooraleer de lespakketten in de pilootscholen worden uitgetest, worden ze voorgelegd aan deskundigen. De Pedagogische Werkgroep geeft advies met betrekking tot de pedagogische en didactische aspecten. Andere organisaties spreken

zich uit over de inhoud van de verschillende thema's. Voor een aantal onderwerpen gebeurt dit door het Belgische Rode Kruis.

Ontwikkelen van lesmateriaal is niet de enige taak van het Project Navorming. De vrijgestelde leerkrachten worden er ook bijgeschoold om het uittesten van het materiaal in hun school te coördineren en te begeleiden. We noemen hen '*G.V.O.-coördinatoren*'. Ze worden in hun taak bijgestaan door het begeleidingsteam van de Dienst Sociale Geneeskunde. Het onderzoeksteam van het Centrum voor Theoretische- en Onderwijssociologie volgt de bijeenkomsten van het Project Navorming om voeling te houden met het verloop van het project en eventuele knelpunten op te sporen.

Uiteindelijk moet G.V.O. echter in de scholen terecht komen. Een achttal scholen fungeren als *pilootschool* om enerzijds het lesmateriaal te testen en anderzijds de meest geschikte invoerstrategie uit te zoeken. *Schema 1.3.* geeft een overzicht van de belangrijkste kenmerken van deze scholen. Werken in de pilootscholen is de taak van de G.V.O.-coördinatoren. Zij moeten binnen hun school leerkrachten en vaak ook de directeur of directrice motiveren om mee te werken aan deze experimentele fase van een vernieuwing in het onderwijs. In de volgende hoofdstukken zal aangetoond worden dat dit niet altijd zo vanzelfsprekend is en dat er vaak heel wat hindernissen moeten worden overwonnen.

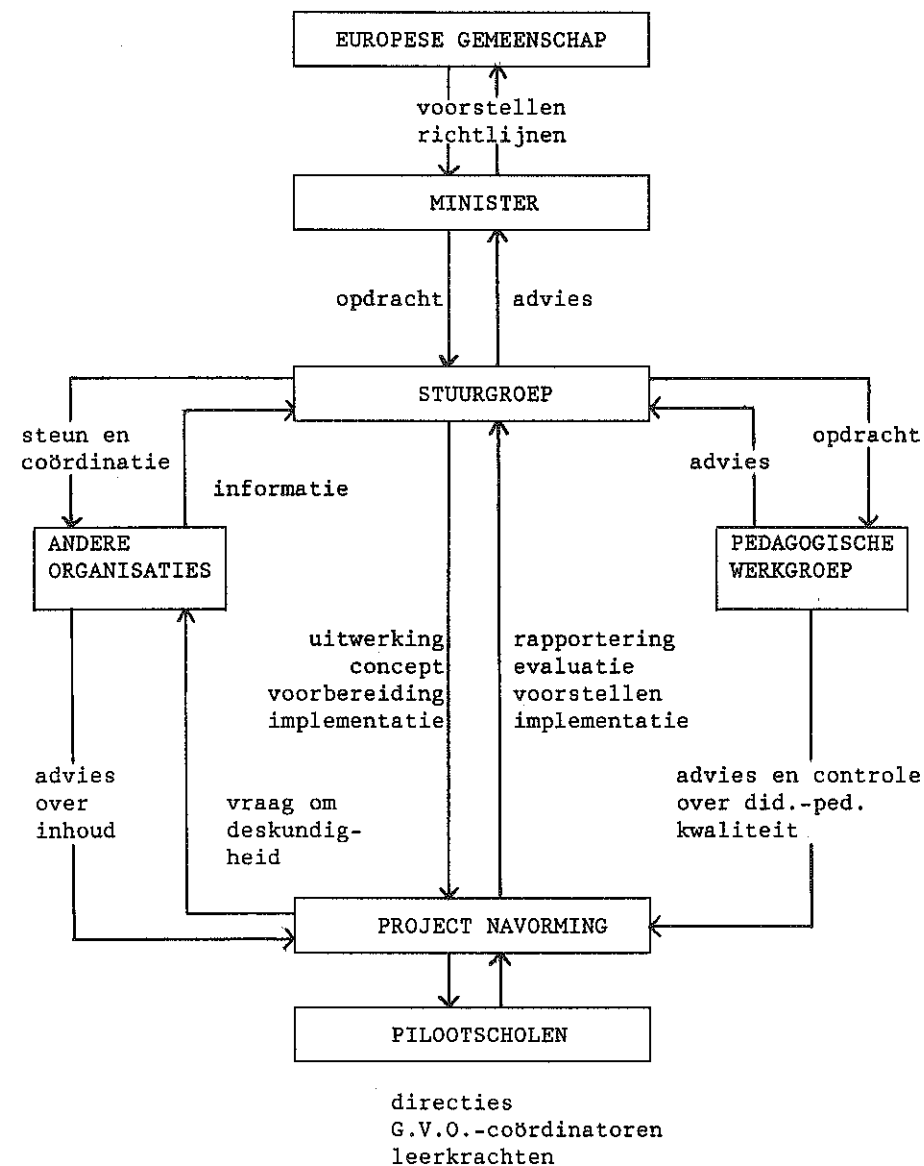
Schema 1.4. geeft een overzicht van de formalisering van taakverdeling en communicatie zoals dit hierboven werd beschreven. Dit mag ons niet uit het oog doen verliezen dat ook het informele aspect belangrijk is. De verschillende actoren worden binnen verschillende organen vaak door dezelfde mensen vertegenwoordigd en tussen de actoren onderling spelen persoonlijke contacten een belangrijke rol.

Schema 1.3.: Kenmerken van de pilootscholen. Cijfers van het schooljaar 1989-1990

SCHOOL	NET	PUBIEK	TYPE	ORGANISATIE VORM	ONDERWIJS VORM	AANTAL LEERLINGEN	AANTAL LEERKRACHTEN
A	katholiek	gemengd	V.S.O. V.B.S.O.	1e, 2e en 3e graad	Doorstroming Kwalificatie	1751-2000	276-300
B	katholiek	jongens	traditio- neel	L.S.O. H.S.O.	A.S.O.	251-500	26-50
C	katholiek	meisjes	V.S.O. V.B.S.O. traditio- neel	1e graad 1e en 2e graad L.S.O. H.S.O.	Kwalificatie A.S.O.	751-1000	76-100
D (*)	gemeen- schaps	gemengd	V.S.O. V.B.S.O.	2e en 3e graad	Doorstroming Kwalificatie	501-750	76-100
E	gemeen- schaps	gemengd	V.S.O. V.B.S.O.	1e graad	---	≤ 250	≤ 25
F	gemeen- schaps	gemengd	V.S.O.	1e en 2e graad	Doorstroming	≤ 250	26-50
G	stedelijk	gemengd	V.S.O. V.B.S.O.	2e en 3e 1e, 2e en 3e graad	Doorstroming Kwalificatie	251-500	51-75
H	stedelijk	gemengd	V.S.O. V.B.S.O.	1e, 2e en 3e graad	Doorstroming Kwalificatie	501-750	101-150

(*) Cijfers voor het schooljaar 1988-1989. Dit is het laatste schooljaar dat deze school meewerkte.

Schema 1.4.: Organigram



R.U.G.: - uitwerking concept en begeleiding bij uitvoering ervan
- toetsen van implementatiemogelijkheden

K.U.L.: - procesevaluatie
- advies voor implementatie

2. Enkele opmerkingen

Kenmerkend voor het ganse verloop van het G.V.O.-project was de steeds minder systematische aanpak naarmate het project vorderde. Bij de aanvang werden verschillende methoden en strategieën met betrekking tot introductie en uitwerking werden uitgeprobeerd en met elkaar vergeleken. Er werd een evaluatie georganiseerd op verschillende niveaus: leerlingen, leerkrachten, school en G.V.O.-coördinatoren. Na verloop van tijd werden de manier van introduceren en de methoden om de thema's uit te werken, vrij gelaten. Er waren geen introductievergaderingen meer omdat de vrijgestelde leerkrachten in de bijscholingsprogramma's hadden geleerd dat de persoonlijke aanpak beter werkt en collega's beter motiveert. Evaluatievergaderingen vielen soms ook weg, ofwel door omstandigheden, ofwel omdat men besliste op het Project Navorming de leerkrachten niet te veel te belasten met 'evaluaties' en 'vergaderingen'. Scholen kregen een grotere vrijheid om zelf te bepalen hoe ze het pilootproject wensten uit te werken. De vrijgestelde leerkracht zocht uit wat het meest haalbaar was binnen de school. Dit bevorderde de motivatie en de bereidheid om mee te werken aan de experimentele fase. De scholen hoefden niet af te wijken van hun traditionele patroon als ze dat niet wilden. Leerkrachten werkten vrijwillig mee, soms bij wijze van 'vriendendienst' aan collega's. Er werd vooral gezocht naar zoveel mogelijk leerkrachten die in zoveel mogelijk klassen zoveel mogelijk konden uittesten.

Een dergelijke werkwijze kan een goede zaak zijn voor een experiment op kleine schaal. Systematisch zoeken naar de meest geschikte implementatiestrategie werd hierdoor echter bijzonder moeilijk. Daarbij kwam nog dat er af en toe een school wegviel of bijkwam of dat G.V.O.-coördinatoren werden vervangen.

In dit hoofdstuk werd eerst het begrip G.V.O. toegelicht, evenals de betekenis ervan voor het onderwijs. We toonden aan hoe de invoering van G.V.O. in het secundair onderwijs zal worden bestudeerd als een proces van planmatige sociale verandering. In de tweede paragraaf volgde een overzicht van het verloop van en de samenwerkingsverbanden binnen het pilootproject.

In de volgende drie hoofdstukken worden de verschillende actoren van het cliëntensysteem (schoolleider, coördinator en leerkrachten) besproken. De eerste paragraaf zal telkens gewijd zijn aan een reconstructie en een aanzet geven tot interpretatie van de feiten. In de tweede paragraaf zal de band worden gelegd met literatuur om op die manier tot een aantal conclusies te komen.

HOOFDSTUK 2 DE SCHOOLLEIDER

INLEIDING

Op het einde van het vorige hoofdstuk schreven we dat de spots zouden worden gericht op het cliëntensysteem. Uit het G.V.O.-verhaal bleek dat dit cliëntensysteem uit verschillende geledingen bestaat. Enerzijds is er het onderwijs in het algemeen waarbinnen men G.V.O. wil integreren. Anderzijds zijn er de acht scholen waar het pilootproject liep als voorbereiding op een integratie in alle scholen. We willen het vooral over de scholen hebben, omdat men vanuit die realiteit moet vertrekken wil men G.V.O. op een succesvolle manier tot stand brengen.

Een school moet opgevat worden als een organisatie met verschillende leden: directie, administratief en onderhoudspersoneel, eventueel coördinatoren, leerkrachten en leerlingen. In de marge spelen onder meer ook de ouders, de buurt, P.M.S en M.S.T. mee. In dit hoofdstuk zullen we het hebben over de directeur of directrice. In de eerste paragraaf zal worden geschetst op welke manier de directeur of directrice al dan niet betrokken was bij het ganse G.V.O.-opzet en hoe die betrokkenheid door de leerkrachten werd gepercipieerd. In de tweede paragraaf zullen de gegevens van de eerste in een algemeen kader worden geplaatst. Op die manier moet duidelijk worden wat de rol van de directeur of directrice is of zou moeten zijn binnen een proces van planmatige sociale verandering. Met andere woorden: wat er van hem of haar kan en mag worden verwacht om G.V.O. in het secundair onderwijs te doen slagen.

Voor alle duidelijkheid nog de volgende opmerkingen. De omschrijving 'directeur of directrice' zal voortaan worden vervangen door de term 'schoolleider'. Om de anonimiteit van het onderzoeksveld te verzekeren, zullen we de betrokken scholen met een letter aangeven.

§1. DE SCHOOLLEIDER EN HET G.V.O.-PILOOTPROJECT

1. Hoe geraakte de school betrokken bij het G.V.O.-pilotproject?

Om het G.V.O.-lesmateriaal in de klaspraktijk uit te testen, waren er bereidwillige scholen nodig. Deze moesten aan een aantal criteria voldoen. Alle netten moesten vertegenwoordigd zijn. De belangrijkste studierichtingen en alle leeftijdsgroepen moesten kunnen worden bereikt. Omwille van begeleiding en onderzoek was de geografische ligging eveneens een belangrijk criterium. Tenslotte speelde ook de leerkracht die voor vrijstelling in aanmerking kon komen een belangrijke rol. Binnen de Pedagogische Werkgroep wilde men immers een multidisciplinair team vormen om een multidisciplinaire aanpak van G.V.O. mogelijk te maken. Daarom was het belangrijk dat leerkrachten van verschillende vakken ervan deel uitmaakten. Tot zover de formele criteria die uiteindelijk gehanteerd werden. Tien scholen werden voorgesteld aan de Stuurgroep. Via de inrichtende machten of de koepel van de inrichtende machten (d.i. het N.S.K.O. voor het katholiek onderwijs), vertegenwoordigd in de Stuurgroep, werden de schoolleiders gecontacteerd.¹

¹ Het N.S.K.O. is de koepel van de inrichtende machten van het katholiek onderwijs. De scholen uit de andere netten werden door de inrichtende macht zelf benaderd.

De meeste scholen waren bereid om als pilootschool te fungeren. Twee van de vier scholen die reeds aan het onderzoek meewerkten, haakten af. Hun schoolleiders vonden dat men op school al met voldoende zaken bezig was, zoals informatica, maar ook gezondheid. Er liep in deze scholen immers een lokaal project in samenwerking met het P.M.S.-centrum.

De contactname blijkt dus formeel verlopen te zijn volgens de bestaande administratieve kanalen: van Stuurgroep via inrichtende macht - of de koepel ervan - naar schoolleider. De werkelijkheid ziet er echter complexer uit. Tegelijkertijd werd immers ook de informele weg bewandeld. De scholen B en D vormen hiervan een mooi voorbeeld.

Het interview met de G.V.O.-coördinator van school D, maakt veel duidelijk. In deze school bleek er een persoonlijke band te bestaan tussen de schoolleider en iemand van het begeleidingsteam.

Interviewer: Hoe hebt u kennis gemaakt met het pilootproject?

Coördinator: Ik was hier op school al bezig met een gezondheidsclub en een gezondheidskrantje. Op een bepaald ogenblik, dat is twee jaar geleden zeker, roept de prefect mij bij zich en hij zegt of hij stelt voor dat er een G.V.O.-project loopt, waar ik totaal niets van af wist. En hij kende mijnheer, wie is dat nu weer die weg gegaan is bij ons? *(geeft omschrijving van een lid van begeleidingsteam, maar kon niet op de naam komen, n.v.d.a.)*
(school D, 1989)

Net zoals in school D, wordt in school B het informele kanaal niet blootgelegd in een gesprek met de schoolleider. Een leerkracht geeft ons echter wel meer informatie.

Leerkracht: Ja... het is een hele historiek. Er is een zeer goed uitgebouwd wijkgezondheidscentrum hier in X *(plaats waar de school is gelegen)* (...). Die werken reeds langer samen met de school omdat men een geza-

melijk project rond verkeersveiligheid gedaan heeft. Die zijn ooit medewerking komen vragen voor een onderzoek naar de sociale gelaagdheid. Ze zijn dat komen voorstellen op het einde van het eerste jaar dat ik hier was. En toen hebben zij ook gevraagd aan de school om intens mee te werken aan een aantal thema's rond de eigen problematiek van jeugd en zo: roken, voeding, drinken en dergelijke meer ... en gezondheid in het algemeen. Toen is mijnheer Y (*coördinator*) aangesproken door die mensen en via mijnheer Z (*collega*) die nogal contact had via het gezondheidscentrum met de dienst ... waar is het?

Interviewer: Sociale geneeskunde?

Leerkracht: Ja, het U.Z. op de Pintelaan.

Interviewer: Had het U.Z. contacten met het gezondheidscentrum?

Leerkracht: Ja ... en zij met hen denk ik. En zij hadden hier iemand ook gevraagd om daarin mee te doen vanuit de school. En zo is onze school eigenlijk uitgezocht om daaraan mee te doen aan die G.V.O.-projecten. (school B, 1988)

Dit citaat toont aan dat er reeds contacten bestonden tussen iemand van het begeleidingsteam en een buurtgezondheidscentrum, dat reeds in een school actief was en waarschijnlijk daarmee ook de poort opende voor een ruimer G.V.O.-project.

Na het uittesten van het eerste thema ('Roken') haakten twee scholen af: een vrije school en een stedelijke school. De vrije school werd meteen vervangen door een andere die kon aanpakken bij het tweede thema ('Voeding'). De stedelijke school werd meer dan een jaar later vervangen. De 'vervangende school' kon nog meewerken aan de twee laatste thema's ('Veiligheid' en 'Verslaving'). Bij het contacteren van deze school werd een stap overgeslagen in de formele procedure. De inspectie nam rechtstreeks contact op met een leerkracht die in aanmerking kwam voor een coördinatie-opdracht. De schoolleider werd pas achteraf verwittigd nadat de leerkracht toezegde. Dat dit niet zonder problemen zou blijven, laat zich raden.

Een derde school haakte af na tweede jaar uittesten. De schoolleider van deze gemeenschapsschool vond dat er al teveel vernieuwingsprojecten in de school liepen. De band tussen de schoolleider en het begeleidingsteam was ondertussen ook verbroken omdat de medewerker die de directie persoonlijk kende het team sinds enige tijd verlaten had. Het argument dat er al aan genoeg andere zaken op school werd gewerkt, kwamen we reeds eerder tegen. Voor een aantal schoolleiders vormde dat blijkbaar een belemmering om (verder) mee te werken.

Tabel 2.1. geeft een overzicht van de evolutie van deelnemende scholen. Uit het schema blijkt dat enkel in de scholen A tot en met H interviews en/of enquêtes uitgevoerd werden. Dat betekent dat we in de rest van deze studie ook vooral over die scholen zullen spreken.

Tenslotte moeten we nog vermelden dat twee scholen een andere schoolleider kregen tijdens het project. In één school werd de vroegere onderdirecteur gepromoveerd tot directeur. Tijdens dat eerste jaar was het voor de G.V.O.-coördinator moeilijk om in de school te werken. Daarna ging het beter. In een andere school werd een nieuwe schoolleider aangesteld. Die kreeg G.V.O. dan ook mee als 'erfenis', wat vooral tijdens het eerste jaar niet positief werd onthaald. De G.V.O.-coördinator kon tijdens dat jaar geen G.V.O.-activiteiten in de school organiseren. Het volgende schooljaar ging dat weer wel. Hiermee willen we enkel aantonen dat continuïteit belangrijk is en verschillende veranderingen tegelijkertijd problemen kunnen opleveren.

Tabel 2.1.: Evolutie van deelnemende scholen *

co- de	voor- onder- zoek 85	en- quête 11n 87	ro- ken	voe- ding	inter- views 1kn 88 **	enqué- te lkn 88 **	alco- hol	veilig- heid	versla- ving	inter- views dir & cor 89 **	inter- views 1kn 89 **	enqué- te lkn 89	vei- lig- heid	ver- sia- ving
A	X	X	X	X	X	X	X	X	O	X	X	X	X	O
B	---	X	X	X	X	X	X	X	O	X	X	X	X	O
C	---	---	---	X	O	X	X	X	X	X	O	X	X	X
D	---	X	X	X	O	X	X	X	O	X	O	X	---	---
E	X	X	X	X	X	X	O	O	O	X	O	X	X	O
F	---	X	X	X	O	X	X	X	O	X	O	X	O	X
G	---	X	X	O	X	X	O	O	O	X	X	X	O	X
H	---	---	---	---	---	---	O	O	X	X	O	X	O	X
I	---	X	X	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
J	---	X	X	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
K	X	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
L	X	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

* X = deelname

** lkn = leerkrachten

O = geen deelname

dir = directeur of directrice

--- = niet (meer) betrokken

lkn = leerlingen

2. Motivatie om deel te nemen aan het pilootproject

Tijdens interviews met de schoolleiders werd gevraagd waarom ze eigenlijk ingegaan waren op de vraag om mee te werken. Een eerste soort antwoord klinkt als volgt.

Interviewer: Waarom hebt u meegedaan?

Schoolleider: Wel, om hem (*inspecteur-generaal van de inrichtende macht*) een plezier te doen.

Interviewer: Om hem een plezier te doen. Voelde U zich een beetje verplicht?

Schoolleider: Verplicht niet, wel neen, als ik neen gezegd had, was dat neen. Maar dan van de andere kant, god ja, als dat gaat, waarom zoudt ge het niet doen? Het was dus zeker niet, denk ik, vanuit onze kant, dat er een vraag geweest is, kunnen wij zelf zoiets doen of zo. Integendeel. Wij hebben ons volledig moeten informeren. Waarover gaat het? Wat houdt het precies in? Wij wisten er niets van.

(school C, 1989)

Een tweede type van motivatie is het zich beroepen op de traditie om binnen de school mee te werken aan pilootprojecten. In deze gevallen is een 'vernieuwing' als het ware 'routine' geworden.

Interviewer: Toen uw school werd gecontacteerd om als pilootschool mee te werken, waarom hebt u dan beslist om mee te doen?

Schoolleider: Oh dat weet ik niet. Ik denk dat wij zo een beetje de traditie hebben van aan zoveel projecten mee te werken. Ik weet ook niet meer, enfin daar is gevraagd geweest wilt ge dat doen, dan hebben we ja gezegd.

(school A, 1989)

De schoolleider van school G haalt een derde argument aan. De studierichtingen die de school aanbiedt, sluiten zeer goed aan bij het thema G.V.O. en daarom is het vanzelfsprekend dat de school meewerkt.

Interviewer: Wat was uw eerste reactie toen X (*inspectie inrichtende macht*) u erover sprak?

Schoolleider: Oh, dat wij als paramedisch instituut niet anders konden dan er instappen (...) Ook omdat wij toch een hele hoop mensen hebben die in de gezondheidssector werkzaam zijn of geweest zijn.
(school G, 1989)

Ten vierde zijn schoolleiders ook wel begaan met het imago van hun school. Dat blijkt uit het volgende fragment.

Interviewer: En waarom hebt U dan toch dat laten....

Schoolleider: Goed wij zijn bezig met een thematische week in onze eerste aanpassingsklas. Dus, dat is voorgesteld als voldoende om erkend te worden als pilootschool. Een pilootschool, dat kunt ge al een keer bekijken als reclame. Dat is een eerste mogelijkheid.
(school H, 1989)

Een vijfde en laatste soort motivering wordt geïllustreerd in het volgende citaat.

Schoolleider: En d'office was ik er wel voor, omdat ik al zulke zaken in het kader van de totaliteit van de opvoeding goed vind.

Interviewer: Ja.

Schoolleider: Dus ook dit principe, daar wilde ik altijd aan meewerken.
(school D, 1989)

Schoolleider D verwoordde hier heel kort en bondig wat heel wat van zijn collega's ook vinden: G.V.O. behoort intrinsiek tot de taak van de school of het onderwijs.

Het valt op hoe weinig argumenten echt met G.V.O. te maken hebben. Slechts vier van de acht schoolleiders geven een intrinsieke motivatie, dit wil zeggen een motivatie die rechtstreeks uit G.V.O. voortvloeit (antwoord 5). Daarnaast geven zij nog andere redenen op zoals de houding van bovengeschieden, de traditie, het aansluiten bij het leerprogramma en de relatie van de school met haar omgeving.

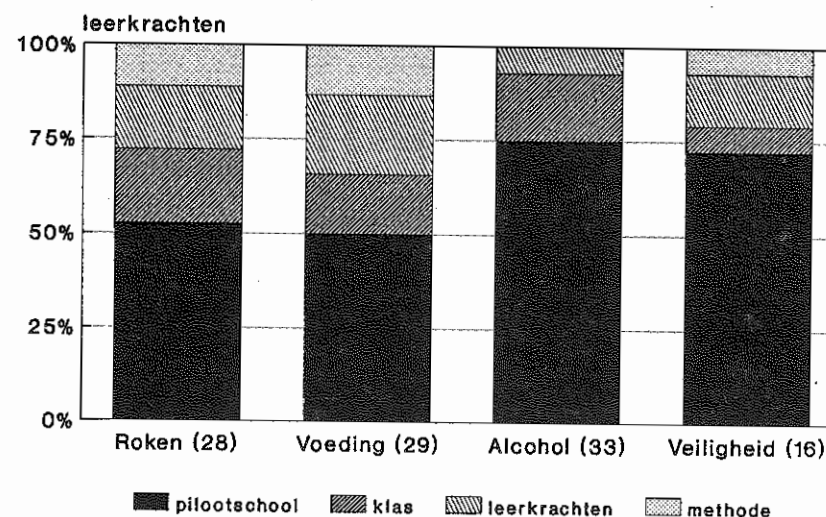
3. Betrokkenheid van de schoolleider bij het verloop van het G.V.O.-pilotproject

Nadat een school toezegde om mee te werken, kon gestart worden met het uittesten van lesmateriaal. Hier willen we het hebben over de rol van de schoolleider bij het concrete verloop van het G.V.O.-pilotproject in de school.

a) Besluitvorming binnen de school

In 1988 en 1989 werden enquêtes afgenomen bij de leerkrachten van de pilootscholen. Daarin werd onder meer nagegaan in welke mate de schoolleider een belangrijke rol speelde bij het maken van keuzes of het nemen van beslissingen in het kader van het G.V.O.-pilotproject. Die beslissingen hadden betrekking op de medewerking van de school als pilootschool, de klas die G.V.O. zou

Figuur 2.1.: Percentage leerkrachten dat de schoolleider beschouwt als belangrijkste persoon bij het nemen van een beslissing over de deelname van school, leerkrachten en klas en de gebruikte methoden voor G.V.O.



Tussen haakjes het totaal aantal bevroegde leerkrachten.

krijgen, de leerkrachten die G.V.O. kunnen geven en tenslotte de methode die in de klas gebruikt zou worden. Telkens vroegen we aan de leerkrachten wie daarin volgens hen de meest doorslaggevende stem had.

De schoolleider werd enkel inzake het inschakelen van de school als pilootschool het meest frequent als belangrijkste figuur beschouwd. Dat belang vermindert naarmate het organisatie-niveau daalt, dit wil zeggen van school, via leerkrachten en klas tot werkmethoden binnen de klas. *Figuur 2.1.* maakte dit duidelijk.

b) Leerkrachten aanspreken om mee te werken aan het G.V.O.-piloot-project

De manier waarop mensen kennis maken met iets nieuws, is meestal heel belangrijk. Het gaat er dus niet enkel om dat leerkrachten overtuigd moeten worden van de zin van G.V.O. Het moet ook aangebracht worden op een aangepaste manier. We willen hier nagaan welke rol de schoolleider daarbij speelde. Eerst gaan we de versie van de schoolleider zelf na.

Interviewer: Hoe zijn de leerkrachten uitgezocht of gecontacteerd om mee te werken aan het pilootproject?

Schoolleider: Dat weet ik niet (...). Meneer X (G.V.O.-coördinator) heeft dat gedaan en waarschijnlijk heeft die leerkrachten aangesproken en gevraagd of ze bereid waren om zoiets te doen (...)

Interviewer: Dat hebt U volledig overgelaten ...

Schoolleider: Omdat het een experiment is en het natuurlijk best zo gebeurt dat X (G.V.O.-coördinator) mensen aangesproken heeft die bereid zijn. Want iemand verplichten om aan zo'n experiment mee te werken haalt toch niets uit.

(school A, 1989)

Interviewer: De leerkrachten die uiteindelijk hebben meegewerkt aan dat project, ik bedoel voor de verschillende thema's, hoe zijn die er bij betrokken geraakt?

Schoolleider: In samenspraak met mij eigenlijk... Onze afgevaardigde X (G.V.O.-coördinator) heeft gezegd, wie zouden we daar nu eigenlijk allemaal bij kunnen betrekken. Kijk, dat zijn een aantal aspecten die bij dat project zullen belicht worden, hoe zouden we dat doen, welke zouden de beste klassen zijn die we daarvoor zouden aanspreken? Het is best dat we dan leerkrachten nemen die in die klas les geven. En van die en die discipline zou dat misschien het best in te kaderen zijn in hun, welja, waarom niet, in hun lessenrooster, maar in hun manier van zijn ook.

Interviewer: Dus leerkrachten die eigenlijk vanuit zichzelf al interesse hebben?

Schoolleider: Betrokken zijn bij dergelijke activiteiten.

(school G, 1989)

Interviewer: Dus als ik het goed begrijp hebt u de mensen persoonlijk gevraagd?

Schoolleider: Ja, absoluut. Maar kijk 'gevraagd' tussen aanhalingstekens hé. Ik beleg op dat ogenblik een vergadering, ik spreek daarover. Wie uiteraard absoluut niet wenst deel te nemen, kan zich daartegen verzetten. Maar aan de andere kant is het niet zo dat ik op mijn knieën bij elke leerkracht gaan vragen ben, zou U eens even aan dat project willen meedoen.

(school F, 1989)

We zien dus verschillende mogelijkheden met aan de ene kant schoolleider A die alles aan de G.V.O.-coördinator overlaat en aan de andere kant schoolleider F die zelf een vergadering belegt en leerkrachten aanspreekt. De andere schoolleiders bevinden zich meestal tussen beide uitersten en zeggen, overleg gepleegd te hebben met hun G.V.O.-coördinator. Leerkrachten werden dan ook meestal door die G.V.O.-coördinator aangesproken.

Vooraleer naar de stem van de leerkrachten te luisteren, nog deze opmerking. We weten dat de voormalige schoolleider van school E net zoals school F, zelf vergaderingen belegde en hielp bij de uitwerking van projecten. Zowel school E als F zijn kleine mid-

denscholen met respectievelijk 25 en 30 leerkrachten. Rechtstreeks contact tussen schoolleider en leerkrachten ligt daar dan ook meer voor de hand dan bijvoorbeeld in school A waar meer dan 250 leerkrachten werken.

Maar nu is het woord aan de leerkrachten. In de enquêtes werd hen gevraagd op welke manier ze voor het eerst kennis maakten met het G.V.O.-pilootproject. Uit de cijfergegevens blijkt dat dit bij zeer weinig leerkrachten via de schoolleider gebeurde. Dat was zelfs het geval in de scholen E (enkel voor 'Roken' en 'Voeding', dus nog bij de vroegere schoolleider) en F, waar de schoolleiders zegden zelf leerkrachten aan te spreken en te helpen bij de praktische organisatie van het pilootproject.

Tabel 2.2.: Aantal leerkrachten dat via de schoolleider voor het eerst kennis maakte met het G.V.O.-pilootproject *

SCHOOL	THEMA			
	Roken	Voeding	Alcohol	Veiligheid
A	- (6)	- (4)	- (3)	- (0)
B	- (3)	- (3)	- (3)	- (3)
C	**	- (3)	- (5)	- (1)
D	***	***	- (6)	- (0)
E	1 (7)	1 (10)	- (0)	- (7)
F	- (6)	- (3)	2 (5)	- (1)
G	- (4)	- (6)	1 (10)	- (4)
H	**	**	- (0)	- (0)

* Tussen haakjes het aantal leerkrachten dat aan het thema in kwestie meewerkte tot en met oktober 1989.

** De school was nog niet bij het pilootproject betrokken toen het thema uitgetest werd.

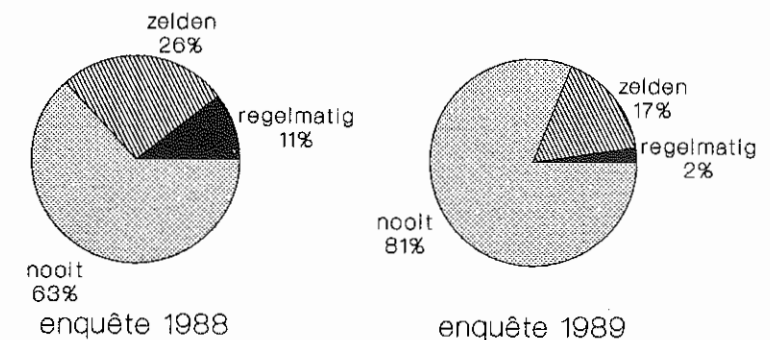
*** Geen gegevens beschikbaar.

c) Communicatie tussen leerkrachten en schoolleider in het kader van G.V.O.

Aan de leerkrachten werd gevraagd of ze met hun schoolleider over G.V.O. praatten en zo ja, hoe vaak.

Slechts enkele leerkrachten praatten regelmatig met hun schoolleider over G.V.O. Een kleine groep deed het zelden. De meerderheid had nooit contact met de schoolleider in verband met G.V.O. Deze tendens is het duidelijkst tijdens het tweede jaar van het pilootproject, zoals blijkt uit onderstaande figuur.

Figuur 2.2.: Frequentie van contact tussen leerkrachten en schoolleider



Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de G.V.O.-coördinator ondertussen meer autonomie maar ook meer ervaring verworven had waardoor direct overleg tussen schoolleider en leerkracht minder nodig was. De leerkrachten verwijzen trouwens zelf vaak naar de G.V.O.-coördinator als degene die de meeste taken moet opnemen.

Interviewer: Op welke manier werd het programma ondersteund door de directie?

Leerkracht: Wel, ik moet eerlijk zeggen, ik heb daar niet zo'n goede kijk op. Ik heb de indruk dat X (schoolleider) zich daar heel weinig van aangetrokken heeft. X (schoolleider) heeft ons laten doen. Dus X

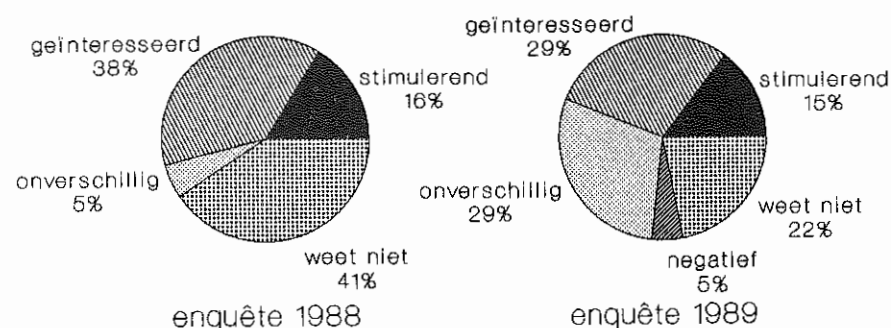
(schoolleider) stond daar natuurlijk wel positief tegenover maar is niet naar vergaderingen gekomen. Ik weet het niet, misschien is dat eerder een vraag voor Y (G.V.O.-coördinator). Waarschijnlijk heeft Y (G.V.O.-coördinator) daar wel met X (schoolleider) over gesproken.

(school C, 1988)

4. Houding van de schoolleider tegenover G.V.O. volgens de leerkrachten

'Wat is de reactie van de schoolleider op G.V.O.?' was een vraag die we in de enquêtes aan de leerkrachten stelden. De volgende figuur geeft weer hoe de leerkrachten denken over de reactie van de schoolleider op G.V.O.

Figuur 2.3.: Reactie van de schoolleider op G.V.O.



Slechts uitzonderlijk vonden leerkrachten dat de schoolleider negatief reageerde op G.V.O. Een derde (1988) tot een vijfde (1989) van de leerkrachten had geen idee hoe de schoolleider tegenover G.V.O. staat. Het aantal leerkrachten dat hem of haar als stimulerend ervoer, is telkens 14%. In 1988 kwam dit antwoord enkel voor in de scholen E, F en G. In 1989 waren dat nog slechts de scholen F en G. School E had toen een nieuwe schoolleider die aanvankelijk niet positief tegenover het pilootproject stond.

Opvallend is nog dat in 1988 in school E een relatief groot aantal 'weet niet'-antwoorden en weigeringen voorkwamen. Dit doet ons vermoeden dat de toenmalige schoolleider een controversieel figuur was. Ons vermoeden wordt bevestigd in het volgende fragment uit interviews die gehouden werden vóór het pilootproject van start ging (VAN ASSCHE en VERHOEVEN, 1985: 160).

Interviewer: Wordt het doorvoeren van vernieuwingen op pedagogisch vlak besproken met de directie van de leerkrachten?

Leerkracht: (lange stilte) Ik denk dat er daar ... - wat ik versta onder bespreken - eigenlijk weinig of niet besproken wordt. Dat wordt meegedeeld, en voorgelegd.

Interviewer: Kan u uw mening daarover zeggen?

Leerkracht: Hoe bedoelt U, binnen zo'n bijeenkomst?

Interviewer: Dus over het doorvoeren van nieuwe zaken?

Leerkracht: (lange stilte) Ik zou zeggen: dat vraagt een beetje een genuanceerd antwoord. In theorie kan men dat natuurlijk altijd, zijn mening zeggen. Maar zoals ik, zit men eigenlijk voor een stuk in een afhankelijkheidspositie tegenover een directie, en zal men dus ook eigenlijk wel altijd een beetje opletten wat men zegt en hoe men het zegt. Dus, in die zin, kan men niet altijd zeggen wat men zou willen zeggen. Dus in die zin, vind ik dat ik moet nuanceren.

Interviewer: Maar u vindt dus niet dat het werkelijk wordt besproken vooraf met de leerkrachten?

Leerkracht: Neen, eigenlijk niet.

(school E, 1985)

Uit de enquêtes blijkt vervolgens dat ongeveer een derde van de leerkrachten de reactie van de schoolleider als 'geïnteresseerd' beoordeelde. Dat aantal ligt in 1989 iets lager dan in 1988. Het aantal leerkrachten dat deze reactie als 'onverschillig' beschouwde, is echter aanzienlijk gestegen. Dit kan twee oorzaken hebben.

Ten eerste zagen we reeds dat er minder over G.V.O. gesproken werd tussen leerkrachten en schoolleider tijdens het tweede jaar. Leerkrachten kunnen dit interpreteren als een toenemende onverschilligheid bij de schoolleider. Anderzijds blijkt dat ze ook

wel begrip kunnen opbrengen voor de positie van hun schoolleider, die wel meer om het hoofd heeft dan enkel G.V.O.

Interviewer: Ah ja, en met de directrice, hebt ge met haar daarover gesproken?

Leerkracht: Nee, dat mens moet ge daar niet mee lastig vallen, die heeft andere zaken rond haar oren.

Interviewer: Ja, hoe staat ze er tegenover denkt U?

Leerkracht: Dat weet ik niet.

(school G, 1989)

Ten tweede was de aanpak van de enquête in 1989 anders dan in 1988. In 1988 werden leerkrachten schriftelijk binnen de school bevraagd. In 1989 gingen interviewers naar leerkrachten thuis en konden ze hen motiveren om op een geldige manier te antwoorden. Het is mogelijk dat ook daardoor een aantal 'weet niet' of 'geen antwoord'-uitspraken omgezet werden in 'onverschillig'. Ver-moedelijk was dat ook het geval in school E.

Leerkrachten die niet met de schoolleider over G.V.O. praatten of waarvan de schoolleider zich niet actief bezig hield met G.V.O., vinden daarom niet altijd dat hij of zij onverschillig of negatief staat tegenover G.V.O. Het tegendeel wordt bewezen in school B. Volgens één leerkracht blijkt de schoolleider daar niet actief be-trokken te zijn bij het pilootproject.

Interviewer: Op welke manier ondervindt u steun van de directie voor het programma?

Leerkracht: Wel, ... in die zin ondervinden wij steun dat daar ons niets in de weg gelegd wordt. Actieve steun kan ik niet zeggen, maar d'r wordt op geen enkele manier ons iets in de weg gelegd. In die zin zijn we tamelijk vrij.

(school B, 1988)

Van een andere leerkracht verneemt men echter dat de schoolleider in kwestie zeer begaan is met gezonde voeding en in functie daar-van let op de schoolmaaltijden.

Leerkracht: (...) alhoewel de school inspanningen doet. Bijvoorbeeld in het aanbieden van desserts ..., streeft men naar het aanbieden van zo weinig mogelijk onna-tuurlijke spullen, voor gezonde desserts: gezond fruit, yoghurt, dus twee keer fruit in de week en een gezonde yoghurt, geen andere zoete spullen of zo. Dus in die zin ja. Maar we kunnen niet ver buiten die gegevenheid van die schoolmaaltijd. Daar wordt sterk, vanuit X (schoolleider) dan, sterk op gereageerd en op gehamerd, dat wel.

Interviewer: Naar aanleiding van dit voedingsprogramma, of daarvoor al?

Leerkracht: Eh ... reeds daarvoor ... heel sterk daar-voor reeds.

(school B, 1988)

Natuurlijk praatten we ook met de schoolleiders zelf over G.V.O. en de plaats die het kan krijgen binnen het secundair onderwijs. Daarover meer in het volgende punt.

5. Visie van de schoolleider op G.V.O. in het secundair onderwijs

Welke houding nemen de schoolleiders aan tegenover G.V.O. in het secundair onderwijs? Vinden ze dat er nood is aan G.V.O.? Be-hoort G.V.O. tot de taak van het secundair onderwijs? Kan G.V.O. in het onderwijs resultaat hebben? Dat zijn vragen die we eerst willen beantwoorden. Vervolgens wordt beschreven op welke manier G.V.O. in het secundair onderwijs volgens de schoolleiders mo-gelijk zou zijn en, last but not least, welke rol ze zichzelf daarbij zien spelen.

a) Houding tegenover G.V.O. in het secundair onderwijs

Hebben schoolleiders een duidelijk beeld van het gezondheidsgedrag van jongeren en de eventuele noden die daarin aanwezig zouden zijn? Enerzijds onderkent men een aantal problemen.

Schoolleider: Zo zijn er dan die bijvoorbeeld courant problemen met roken hebben. Dat is waarom vanaf het eerste jaar, van de 12 tot 18-jarigen, de school een neventaak heeft. Wat moet een school allemaal doen? Dat weet ik ook niet. Men kan er veel over praten. (school A, 1989)

Schoolleider: Maar wanneer we daartegenover de voeding nemen, daar valt uiteraard ontzettend veel aan te doen. Als je effectief gaat kijken naar de eetgewoonten van die kinderen..., dan geloof ik dat daar een terrein open ligt waar heel hard kan aan gewerkt worden. (school E, 1989)

Schoolleider: Misschien is dat probleem, vooral verslaving, meer gericht naar de ouders alhoewel goed, het roken bijvoorbeeld, op welke leeftijd begint dat?

Interviewer: Ja.

Schoolleider: Maar eens op vroegere leeftijd want ik ben niet akkoord dat men het probleem pas aanpakt op 't ogenblik dat het al realiteit is. Is het ook niet nodig van dat vroeger te gaan bekijken vooraleer zij aan die manie bezig zijn. Ik denk bijvoorbeeld ook aan de sexuele voorlichting. Goed, we hebben daar nog maandag een discussie over gehad op een bepaalde vergadering. Moet dat aangeraakt worden op het ogenblik dat de kinderen, jongens, meisjes, daar werkelijk mee in contact zijn of moet het vroeger al aangehaald worden vooraleer het probleem zich begint te stellen? Men kan natuurlijk zeggen, goed gij lokt dat probleem uit dat is een ander aspect. Lokken wij het uit, lokken wij het niet uit? Ik weet het niet hoor. Moet die voorlichting gebeuren in grote groepen, in kleine groepen, individueel? Dat is een andere vraag. (school H, 1989)

Dit waren maar enkele voorbeelden. Over het algemeen worden problemen vernoemd zoals roken, alcohol- en druggebruik, voedingsgewoonten, hygiëne, lichaamsconditie en sexualiteit.

Anderzijds trekt men de relevantie van een aantal problemen in twijfel en vraagt men zich af of het altijd wel de moeite loont om daarvoor aan G.V.O. te doen.

Schoolleider: (...) mijn enige, en het is geen..., neen ik mag het woord kritiek niet gebruiken, laat mij zeggen, mijn bedenking daarbij en dan nog tussen aanhalingstekens. Het moet ergens beginnen, je moet ergens onderwerpen aan bod laten komen. Maar het zou jammer zijn mocht zich dat enkel maar richten tot die verschijnselen die dan toch zeker binnen het kader van de soort leerlingen die wij hier hebben, zich een beetje aan de rand van de maatschappij voordoen hé. Drugsverslaafden zijn er wel. Hier op school hebben we er geen hoor. Zelfs wanneer we het over roken hebben, wat nu toch vrij algemeen is, hebben we heel weinig leerlingen die roken. Wij leven hier met een publiek dat eigenlijk niet zo erg in die richting evolueert. (school E, 1989)

Het gezondheidsgedrag van jongeren wordt vooral beïnvloed door media en hun vriendengroep, merkt een schoolleider op. Ander vinden dat vooral het gezin de grootste beïnvloedende factor is alhoewel ook dat meteen weer genuanceerd moet worden, omdat het sterk verschilt van gezin tot gezin. Hoedanook, de invloed ervan vermindert steeds meer. Daarom moeten steeds meer gezinstak door de school worden overgenomen.

Kunnen we hieruit afleiden dat schoolleiders vinden dat G.V.O. te de taak van het onderwijs behoort? In zekere zin wel. Maar steekt méér achter. In het onderwijs doet men aan opvoeding, G.V.O. is één aspect van een totale opvoeding.

Interviewer: En wat denkt U dat de taak van een secundaire school daarin is, in gezondheidsopvoeding? Kan zo een school daar iets toe bijdragen?

Schoolleider: Ik denk het toch wel (...). Een school heeft als eerste taak, zeker in algemeen secundair onderwijs, de geestesontplooiing te bevorderen. Maar de totale persoonlijkheidsvorm behoort toch ook weer tot onze opdracht, hetzij dat de accenten wel verschillen. Naast de intellectuele vorming behoort, ook de hele wereld van sociale en affectieve en morele vorming en zo mede tot de bevoegdheid van de school. En in die zin zie ik het toch wel, ... Ik geloof dat het ook samenhangt met de moderne discussie over de waardenoverdracht in zijn geheel. (school B, 1989)

Een aantal schoolleiders vindt dat men de leerlingen ervan bewust moet maken dat ze zelf daadwerkelijk iets aan hun gezondheid kunnen doen. Men moet hen wijzen op hun ongezonde leefgewoonten, hen tot inzichten brengen, bepaalde opvattingen en attitudes bijbrengen en alternatieven aanreiken voor hun ongezond gedrag. Een schoolleider meent dat het onderwijs niet enkel een preventietaak heeft, maar ook moet zorgen voor de opvang van gezondheidsproblemen van leerlingen.

Interviewer: Denkt u dat het onderwijs wel een taak heeft om aan gezondheidsopvoeding te doen?

Schoolleider: Nou ja, in alle geval ...

Interviewer: Kan U een beetje ...

Schoolleider: Niet alleen hé, niet alleen, dat is klaar. Omdat men in het onderwijs dikwijls in contact komt met leerlingen met bepaalde gezondheidsproblemen die enkel maar op school naar boven komen.

Interviewer: Bijvoorbeeld?

Schoolleider: Als men gewoon het M.S.T. ziet en dan bijvoorbeeld vaststelt dat een leerling een bepaalde fysische afwijking heeft (...) dat die leerkracht er aandacht voor heeft. Daar komen toch nog altijd problemen naar voren in de school van leerlingen die op medisch gebied ik zal nu niet zeggen veel mankeerden, maar... Ik kan zo een voorbeeldje geven, wij hebben eens een leerling gehad en daar stelde men vast dat die zeer slechttiende was (...). Dan is men in de school begonnen met de cursus voor die leerling te gaan vergroten, hebben wij er aandacht aan besteed dat die leerling van voor op de eerste bank zou zitten, om maar iets te zeggen. Die leerling kreeg moderne talen. Die is daar heel goed in geslaagd. Moest dat nu medisch totaal taboe geweest zijn voor ons, was dat een leerling, een nummer zoals een ander (...).

(school A, 1989)

Een andere schoolleider benadrukt dat uiteindelijk het grootste deel van de taak bij de ouders blijft, waarmee nog niet gezegd is dat de school helemaal niets meer moet doen.

Interviewer: (...) Vindt u dat het onderwijs een taak heeft om aan gezondheidsvoorlichting en -opvoeding te doen?

Schoolleider: Ja, absoluut, maar de hoofdzakelijke taak, en dat is dan geen afschuiven, die ligt toch bij de ouders. En ge kunt misschien zeggen, goed, de kinderen die wij nu hebben op school dat zijn de ouders van de toekomst. Als die op de hoogte zijn, als die een voorlichting gehad hebben, als die de inlichtingen gehad hebben die ze nodig hebben, dan zal daar misschien een wijziging in komen. (...)

(school H, 1989)

Een volgende vraag die we dan kunnen stellen, is of schoolleiders geloven dat G.V.O. op school iets kan veranderen bij de leerlingen. Sommige menen dat de school daadwerkelijk invloed kan uitoefenen op het gezondheidsgedrag van jongeren.

Interviewer: Denkt u dat de school invloed kan uitoefenen op het gezondheidsgedrag van jongeren?

Schoolleider: Uiteraard, natuurlijk dat is duidelijk hé. Ja, ja. Enfin, niet alleen in de school, maar ... Vroeger werd daar helemaal niet over gesproken. Als ge nu aan bepaalde mensen vraagt, hoeveel is uw cholesterolgehalte, dat kunnen veel mensen zeggen. Welnu, vroeger wist misschien negen van tien niet wat cholesterol was of lipiden, ofzo. Op dit ogenblik is het zo, dat denk ik dus doordat er in de school meer over gesproken wordt, of de media enzovoort, dat de mensen zich meer bewust zijn van dergelijke zaken. (...) En dat is denk ik door het feit nu dat de school daar de zaken ook meer accentueert en de aspecten van de media ook natuurlijk. In pilootscholen, dus in verband met die projecten, zal dat zeker zo zijn dat de leerlingen meer gezondheid-minded worden.

(school E, 1989)

Interviewer: Denkt u dat de leerlingen daar iets van opsteken?

Schoolleider: Ja, daarvan ben ik overtuigd. Ja, want op het einde van het alcoholproject, daar was ik bij, hadden de leerlingen een receptie aangeboden met alcoholvrije cocktails. En ja dan ben ik ook eventjes gaan proeven en de leerlingen even ondervraagd en ze waren allemaal heel tevreden.

(school H, 1989)

Anderen wijzen op het feit dat beïnvloeding moeilijker wordt naarmate de leerlingen ouder worden.

Interviewer: Ja, kunt u misschien iets meer zeggen over hoe u de verhouding ziet tussen school en gezin qua invloed op de jongeren en hun gezondheidsgedrag. Met andere woorden wie heeft het meeste invloed?

Schoolleider: Ja, meeste invloed. Ik denk dat ge een groot verschil moet maken, dat is mij nu opgevallen de laatste maanden omdat wij nu een basisschool hebben bijgekregen, tussen de kleinere en de andere.

Interviewer: Ja.

Schoolleider: Op de kleinere tot een bepaalde leeftijdscategorie kunt ge veel meer invloed uitoefenen, ook op school, dan met ouderen, dat is duidelijk. Ik denk aan het probleem roken. Ik ben ervan overtuigd dat ge daarover in de observatiegraad al voor een stuk preventief kunt praten. Dat ge die in een bepaalde denk-orde kunt gaan leiden, daar geloof ik in, mits de samenwerking met thuis, maar ja dat is ook weer een vraag. Maar één keer dat ge in de hogere jaren terecht komt, dat de invloed, het impact veel geringer wordt. (school D, 1989)

Tenslotte is er een schoolleider die meent dat de invloed van de school aanzienlijk beperkt wordt door die van media en vriendenkring.

Schoolleider: De school is nog een factor ongetwijfeld, maar het belang daarvan daalt toch. Er zijn andere factoren die altijd maar aan belang winnen.

Interviewer: Ja, welke bijvoorbeeld?

Schoolleider: Heel de levensatmosfeer waarin zij verkeren. Ik denk niet dat wij in de school aan hun voeding nog iets kunnen beïnvloeden als zij ondertussen al helemaal omgeven zijn door een MacDonaldcultuur enzo, dat is te gek. Waar wij dat dan in schoolverband moeten doen, verplicht, noem maar op, al de onaangename dingen die er bij zijn, terwijl zij hun eigenlijke gedachten opslaan in hun vrije tijd, in een sfeer van vrijheid en van ontspanning en van kermis. Daar komen hun gedachten vandaan. Plus dan de radio en de televisie, ook weer de vrije tijd. Gij ziet dat het belang, de greep als gij wilt, als ik dat woord mag gebruiken, van de ouders enorm is verminderd. De greep van de school is naar mijn oordeel nog meer verminderd in de opvoeding van kinderen. Daar is een grote gamma van factoren ontstaan

die in feite de opinie maken en de vraag bepalen. Ik wil daarom niet zeggen dat wij het moeten opgeven. Maar wij moeten ons ook geen illusies maken over de greep die wij vanuit de school nog hebben op die jonge mensen. Ik denk dat de mensen van buiten de school daar nog altijd onvoldoende kijk op hebben. (school C, 1989)

Tot hiertoe kunnen we dus besluiten dat de schoolleiders over het algemeen wel een nood aan G.V.O. voelen. Bovendien vinden ze meestal dat G.V.O. past binnen het onderwijs, ook al nuanceren ze vaak het effect dat men ermee kan bereiken.

Een volgende stap is nagaan op welke manier men G.V.O. in de toekomst zou willen geïntegreerd zien in het onderwijs.

b) Toekomst van G.V.O. in het secundair onderwijs

Ook hier vinden we een brede waaier van opvattingen. Enerzijds is er de traditioneel ingestelde schoolleider van school C die wil vasthouden aan de traditionele structuur van het onderwijs omdat enkel dit het effect van G.V.O. kan verzekeren.

Interviewer: Welke voorwaarden moeten er nu volgens U voldaan zijn om gezondheidsvoorlichting en -opvoeding in het onderwijs mogelijk te maken?

Schoolleider: Wel, misschien is wat ik ga zeggen ouderwets. Het zal misschien een beetje verklaren waarom ik ook gezegd heb dat we dat in de lessen gedaan hebben. Per slot van rekening, in een school gebeurt maar goed wat binnen de lessen gebeurt. Het voortdurend doorbreken van lessen enzovoort dat is niks. Met andere woorden: men moet dat hetzij als vak, hetzij geïntegreerd in andere vakken geven, punt gedaan. (...) In een school geloof ik, kan iets maar alleen in de lessen en in klasverband gebeuren. Van het moment dat ge het klasverband overstijgt, verliest ge de pak, verliest ge het effect zeker voor 75%. De kinderen leven op school in een klas. Ja, dat klinkt heel conservatief hé (...). (school C, 1989)

Schoolleider F daarentegen wil juist loskomen van de traditionele structuur en vindt dat G.V.O. enkel in een meer interdisciplinair, vakdoorbrekend onderwijs resultaat kan hebben.

Schoolleider: Wanneer men het zuiver pragmatisch bekijkt - en dat is uiteindelijk het doel van heel die gezondheidsvoorlichting - de werkvorm die het meeste impact bij de leerlingen biedt, zal ongetwijfeld de vakdoorbrekende projectmethode zijn waarbij zij dus een dag, anderhalve dag, twee dagen worden vrijgemaakt. Daar hebben wij dus ook wel op andere gebieden (...) Wij doen dat regelmatig, projecten uitwerken met leerlingen. Op dat ogenblik uiteraard is het in een totaal andere niet schoolse sfeer en alles wat op die wijze aan de kinderen wordt bijgebracht, beklijft veel langer. Dat is dus eigenlijk zuiver pragmatisch bekeken. Maar laat ons nu roepen dat wij naar een onderwijssysteem evolueren waar meer en meer die vakkenstructuur en die schotten doorbroken worden en meer en meer aan interdisciplinair onderwijs gedaan wordt, en ook aan projectonderwijs, dan zal dat ook een werkvorm zijn die zodanig gewoon is, dat uiteraard men telkens toch naar nieuwe middelen zal moeten zoeken om wat interesse, motivering van de leerlingen te stimuleren. Maar zoals de zaken d'er nu voor staan, geloof ik dat. Wanneer ik zeg, kijk het eerste, onze eerste doelstelling is effectief die ideeën ingang te doen vinden bij de jeugd, dan is het projectonderwijs daar het meest geschikt voor in feite. (school F, 1989)

De meeste schoolleiders pleiten hoedanook uitdrukkelijk voor een integratie van G.V.O. in het bestaande onderwijsaanbod. Ze geven daarvoor verschillende mogelijkheden.

De schoolleider van school A vindt dat G.V.O. niet kan blijven rekenen op de vrijwillige inzet van leerkrachten. Het zou in pakketjes moeten worden geïntegreerd in de leerplannen van verschillende vakken, verspreid over alle leerjaren. Vakoverschrijdend werken onder de vorm van projecten is goed voor het beroepsonderwijs. Men werkt daar al langer op die manier. In de andere richtingen wordt beter vakgebonden gewerkt, eventueel met

thema's binnen bepaalde disciplines. G.V.O. als afzonderlijk vak is niet erg haalbaar.

In school B is de schoolleider van mening dat G.V.O. geen afzonderlijk vak moet worden, maar het zou een vanzelfsprekend onderdeel moeten zijn van het onderwijsaanbod. Het zou vooral in het vak biologie moeten worden opgenomen. Ook de aanwezigheid van een schooldokter is belangrijk.

De schoolleider van school C zegt dat jongeren op school in klasverband leven en dat men die structuur moet respecteren. Zoniet verliest men veel effect. Ook G.V.O. moet binnen het klasverband gebeuren. Misschien kan het in de toekomstige eenheidsstructuur wat meer aan bod komen binnen het vak biologie.

G.V.O. moet beter georganiseerd worden volgens de schoolleider van school D. Dit betekent dat men er vroeger van op de hoogte moet worden gebracht zodat men eerder kan beginnen plannen. Om G.V.O. mogelijk te maken, moeten er leerkrachten zijn die dat op zich willen nemen, liefst met een vorm van vrijstelling.

De schoolleider van school E herinnert zich dat vroeger in het lesrooster ook een uur hygiëne zat en stelt voor dat er misschien opnieuw zoiets zou kunnen komen: een uurtje waarin verschillende G.V.O.-thema's geïntegreerd kunnen worden. Het probleem is echter hiervoor een uur te vinden. Elke leerkracht wil zoveel mogelijk uren van zijn vak behouden. Bovendien stelt zich de vraag wie dat vak dan zal geven. Er zou dan een opleiding voorzien moeten worden, bijvoorbeeld gezondheidsopvoeding als keuzevak in de normalschool. Dit vak zou dan in alle richtingen en jaren gegeven moeten worden.

De schoolleider van school F is van mening dat G.V.O. geïntegreerd zou moeten worden in het hele onderwijssysteem. Het ganse onder-

wijs moet evolueren naar een meer interdisciplinair vakdoorbrekend onderwijs. Er moet echter een wettelijke basis voor komen. Ten eerste moet het worden opgenomen in de goedgekeurde leerplannen. Ten tweede moeten inspectie en pedagogische centra er hun steentje toe bijdragen door het motiveren van de leerkrachten die G.V.O. moeten geven.

Voor de schoolleider van school G is het belangrijk dat de leerkrachten bereid zijn om iets buiten het gewone lespakket te doen en dat ze in team willen samenwerken.

Tot slot is er de schoolleider van school H die vindt dat G.V.O. niet van buitenaf mag worden opgelegd als iets kunstmatigs of dwangmatigs. Het moet zich integreren en gegeven worden door iemand die reeds veel contact heeft met de leerlingen. Specialisten van buitenaf worden eerder wantrouwig bekeken.

De integratie van G.V.O. kan dus verschillende vormen aannemen: een afzonderlijk vak, binnen een bestaand vak of in het leerplan van verschillende vakken. De laatste mogelijkheid krijgt over het algemeen wel wat meer krediet dan de eerste twee. En niet zonder reden. Een nieuw vak valt nog moeilijk toe te voegen, omdat het lesrooster al zo vol zit. Zelfs schoolleider E, die G.V.O. als apart vak voorstelde, onderkent dit probleem. Bovendien zou hiermee een stuk van de bedoeling verloren gaan, zoals vermeld door de schoolleider van school A. Integratie van G.V.O. in de vakken is enerzijds nodig om de taakbelasting van de leerkrachten niet te verhogen. Die opvatting vonden we terug bij de schoolleider van school D. Anderzijds is integratie nodig om het resultaat bij de leerlingen te verzekeren, zoals de schoolleider van school H zei. We zagen reeds dat schoolleider F in dit kader pleit voor vakdoorbrekend projectonderwijs. Dat alles neemt niet weg dat ook de vrijwillige inzet en collegialiteit van leerkrachten belangrijk

blijft, zoals blijkt uit de opvatting van de schoolleider van school G.

De visies van de schoolleiders geven ons belangrijke informatie over de toekomstmogelijkheden van G.V.O. in het secundair onderwijs. Niet minder belangrijk is de taak of de rol die de schoolleider zichzelf daarbij toeschrijft.

c) Taakopvatting

We gingen na welke taak de schoolleiders zichzelf in de toekomst zien opnemen in het kader van G.V.O. Om te beginnen zijn er een aantal schoolleiders die zowat alles overlaten aan de G.V.O.-coördinator en zich beperken tot het algemeen stimuleren.

Interviewer: Hoe ziet u concreet uw taak als directeur om gezondheidsopvoeding in de school te laten gebeuren. Wat denkt U daar zo zelf over?

Schoolleider: Ikzelf, enfin ik zou zeggen zorgen dat er een coördinator is die dat kan organiseren. Iemand zoveel mogelijk de vrije hand geven. Steunen, mij ervoor interesseren en dan stop ik er mee.
(school A, 1989)

De schoolleider van school D zegt dat hij ook wel delegeert, maar uiteindelijk zelf de beslissingen neemt.

Schoolleider: (...) daarin heb ik een vertrouwenspersoon. Ik zeg: voilà, van het ogenblik dat er iets is, die neemt het waar en die komt mij inlichten. Dus het is een delegeren laat ons zeggen van verantwoordelijkheden, die terug naar mij moeten komen, waar ik uiteindelijk dan over beslis.
(school D, 1989)

Ook in school E delegeert en stimuleert de schoolleider, maar neemt bovendien zelf nog een aantal concrete taken op zich.

Interviewer: Wat vindt u dat u zelf daarin als directrice kan doen? Hoe kunt u als directrice daartoe bijdragen?

Schoolleider: Als directie is het enige wat men naar mijn mening kan doen, dat is dat bespreken met eigen personeel, met eigen leerkrachten en hen daar trachten voor te motiveren. En uiteraard bij de praktische uitwerking en organisatie, ja, daar ook de handen eens uit de mouwen steken.

(school E, 1989)

Op het vlak van structurele maatregelen in de school zien de schoolleiders zichzelf in een actievare rol.

Interviewer: Hoe kunt u nu volgens u als directeur gezondheidsopvoeding stimuleren?

Schoolleider: Ik heb u al een concreet voorbeeld gegeven. Zorgen dat de leerlingen 's middags behoorlijk eten krijgen, dat dat gevarieerde voeding is en dat die voeding niet te vet is. Dan er voor zorgen dat ge, bijvoorbeeld, ik heb verboden dat ze 's morgens nog frisdranken nemen. D'r staat daar een automatisch toestel en wat stelt ge nu vast, dat om acht uur wanneer die leerlingen toekwamen: een orangina, een limonade, cola. (...) Het snoepen, ja op een gegeven ogenblik hebben ze hier het voorstel gedaan om een snoepapparaat te zetten, dus waar ze wafeltjes en zo konden uitnemen. Dat heb ik ook niet gedaan (...) Dus zo ben ik wel van plan om naar aanleiding van het project en wat ik er over lees (...) Dat is één van de concrete voorbeelden, dat ik eens zou willen uittesten, hoe vlug dat de school zou ontruimd zijn en hoe vlug men een brand zou kunnen blussen indien dat zich in de praktijk zou voordoen.

(school E, 1989)

De schoolleider van school E vindt dus dat hij via structurele maatregelen kan bijdragen aan G.V.O., onder meer op het vlak van voeding en veiligheid. Andere schoolleiders vullen dit nog aan met rookverbod op school, sport op school en aandacht voor lichamelijke opvoeding in het lessenrooster.

Behalve op het niveau van structurele maatregelen, valt het op dat de schoolleiders zich slechts een passieve rol 'achter de schermen' toebedelen. De schoolleider is degene die delegeert, sti-

muleert en motiveert. Zelden ziet men zichzelf een actieve rol spelen bij de uitwerking of realisatie van G.V.O. Een uitzondering hierop vormt de schoolleider van school F. Die was ook bij het pilootproject actief betrokken. We merkten reeds op dat dat wellicht ook te maken heeft met het feit dat deze school een kleine middenschool is. Nochtans betreurt ook deze schoolleider samen met zijn collega van school H, dat hij niet actiever kan zijn omdat men teveel een administratieve kracht is geworden. Er is geen ruimte meer voor de schoolleider als pedagoog. De oorzaak hiervan is een zware externe druk.

Schoolleider: (...) Hoe jammer dat ook moge klinken, maar het instellingshoofd is gedevalueerd tot een puur administratieve functie met hopen administratief werk. Ik zou het liever anders zien. Ik ben trouwens ooit directeur geworden in de waan dat ik op pedagogische vlak ook het een en ander zou kunnen doen. Ik probeer dat wel, maar dat is dus uiterst miniem. We worden met zoveel zaken geconfronteerd, dat wij eigenlijk daar niet zoveel tijd en ruimte kunnen vrijmaken (...).

(school F, 1989)

In de volgende paragraaf zal onder andere dit fenomeen verder besproken worden. Een vraag die we ons daar zullen stellen is, in welke mate de schoolleider een poppenspeler kan zijn die binnen zijn school G.V.O. kan doen opvoeren, of zichzelf vooral een marionet voelt die bevelen en richtlijnen van hogerhand moet uitvoeren.

§2. DE SCHOOLLEIDER GESITUEERD IN EEN PROCES VAN PLANMATIGE SOCIALE VERANDERING

1. De taak van de schoolleider

De schoolleider heeft de leiding van een organisatie: de school. Van deze organisatie wordt verwacht dat ze een aantal taken vervult. We willen hier geen uitvoerige taakomschrijving maken, maar wel enkele algemene lijnen aangeven die de taak van een schoolleider kenmerken.

Rolconflicten

Een schoolleider wordt voortdurend met verschillende, vaak tegenstrijdige opdrachten geconfronteerd. Ten eerste kan men het bekijken als een dilemma manager-pedagoog. Als leider van een organisatie, moet de schoolleider ervoor zorgen dat alles vlot verloopt, dat er orde heerst en dat iedereen doet wat er van hem of haar wordt verwacht. Hij of zij moet hier de rol van manager opnemen (HUGHES, 1988: 11-28). Als leidinggevende van een school, heeft men ook een pedagogische opdracht. Dit betekent onder meer het waarborgen van de onderwijs- en opvoedkundige kwaliteit van de school. Kortom, men moet tegelijkertijd de rol van professionele beroepskracht vervullen (HUGHES, 1988: 11-28). Niet zelden komen de pedagogische normen in conflict met de economische principes die de schoolleider-manager moet hanteren. Zo hebben pedagogisch comfort (bijvoorbeeld aantal leerlingen per leerkracht) en didactische uitrusting (didactisch materiaal, infrastructuur, ...) materiële en financiële grenzen. 'Alternatieve' didactische methoden zoals projectwerk kunnen de 'orde' op school verstoren. Kleine scholen worden soms in hun bestaan bedreigd en moeten veel energie steken in de werving van leerlingen en dus ook in reclame voeren. Dit om maar enkele voorbeelden te noemen.

Een tweede invalshoek is de volgende. De schoolleider moet op twee domeinen gericht zijn (STEGO, 1987: 67). Enerzijds moet men uitvoeren wat door overheid en inrichtende macht opgelegd wordt. Anderzijds moet men ervoor zorgen dat de andere leden van de schoolorganisatie hun taak uitvoeren en hun mogelijkheden ontwikkelen. In zoverre de schoolleider uitvoert, is hij of zij een administratieve kracht. In zoverre de schoolleider anderen stimuleert, is hij of zij een actieve organisatieleider.

De schoolleider moet voortdurend een evenwicht zoeken tussen deze tegenstrijdige opdrachten, wat niet gemakkelijk is. Heel dikwijls heeft men het gevoel dat men enkel administratieve kracht of manager is en dat men vooral moet uitvoeren wat van hogerhand wordt opgelegd. Andere taken komen niet voldoende aan bod. Hoe is dat te verklaren?

In hoofdstuk één zagen we reeds dat het onderwijs vandaag gekenmerkt wordt door een hoge mate van complexiteit, centralisering en formalisering. Dit heeft tot gevolg dat er een massa instructies op de scholen afkomen, waardoor er voor de schoolleider vaak niet veel tijd meer overblijft om zich buiten administratie ook met pedagogische begeleiding bezig te houden. De tendens naar decentralisatie - zowel naar gemeenschappen als naar lokale scholen toe - heeft hieraan tot nog toe niets veranderd (DEVOS e.a., 1989: 26-27).

Een andere verklaring is het feit dat de schoolleider zelf geen of nauwelijks begeleiding krijgt om als actieve organisatieleider op te treden. Naast ervaring en een stuk individuele aanleg is daar ook training en opleiding voor nodig. Dat heeft tot op vandaag in de onderwijswereld weinig aandacht gekregen.

Tot hiertoe spraken we over enkele algemene kenmerken van de taak van een schoolleider. Nu willen we eens bekijken welke factoren invloed uitoefen op de manier waarop men die taak uitvoert.

Factoren van de taak van de schoolleider

Om te beginnen zijn er de *individuele kenmerken*, zowel persoonlijkheidskenmerken als bijvoorbeeld interessegebieden. In één van de G.V.O.-pilootscholen besteedde de schoolleider veel aandacht aan de plaats van lichamelijke opvoeding in het lessenrooster. Hij bracht dit zelf in verband met het feit dat dit haar interesseert en dat ze voorzitter is van een sportvereniging.

Ten tweede spelen de *kenmerken van de schoolorganisatie* een rol: omvang, traditie, leerlingenpubliek, enzovoort. We zagen in de vorige paragraaf dat de schoolleider van een kleine school eerder geneigd was actief deel te nemen aan het G.V.O.-pilootproject en dat die van een grote school meer aan een coördinator zal overlaten.

Een derde reeks *kenmerken* zijn die *van de omgeving* zoals ouders, buurt, inrichtende macht, enzovoort. Een schoolleider van een pilootschool verbood ooit de G.V.O.-coördinator naar een vergadering van de navorming te gaan. De reden hiervoor was dat er nog geen vervanging voor de officieel vrijgestelde leerkracht was waardoor de zwemles van een bepaalde klas systematisch wegviel. Ouders hadden hierover hun beklag gemaakt. Een ander voorbeeld is de motivatie van de school om mee te werken aan het pilootproject. Niet minder dan drie schoolleiders vermeldten dat men meedeed omdat de inrichtende macht het vroeg.

Tot zover een aantal algemene opmerkingen over de taak van de schoolleider. In wat volgt, gaan we dieper in op zijn of haar positie in een vernieuwingsproces.

2. De schoolleider in een veranderingsproces

In deze tijd wordt het onderwijs voortdurend voor nieuwe uitdagingen geplaagd. Dit betekent ook dat elke school met vernieuwingen te maken zal krijgen. Het is de taak van de schoolleider om ervoor te zorgen dat dit in de school op een gecoördineerde manier gebeurt (DEVOS e.a., 1989: 28). We willen nu even stil staan bij de positie van een schoolleider in een proces van vernieuwing.

In de tweede paragraaf van hoofdstuk 1 werd uitgelegd hoe de invoering van G.V.O. in het onderwijs opgevat moest worden als een proces van planmatige sociale verandering. De schoolleider is een lid van het cliëntensysteem - de school of het onderwijs in het algemeen - waarbij de verandering plaatsvindt. Ze kan daarbij op verschillende manieren betrokken zijn. FULLAN (1985: 137-140) opteert voor het onderscheid dat ROSENBLUM & JASTRZAB maken tussen 'facilitative' and 'directive leaders', vrij vertaald als 'ondersteunende' en 'directieve leiders'. De directieve leiders nemen meestal zelf beslissingen in verband met vernieuwingen en proberen daarna de leerkrachten te overtuigen die beslissingen te volgen. Ondersteunende leiders daarentegen zetten eerder strategieën op met de bedoeling leerkrachten te organiseren, te beïnvloeden en hen elkaar onderling te laten beïnvloeden in functie van de geplande verandering. Een mogelijke strategie is hier ons inziens het werken via een coördinator, wat gebeurde tijdens het G.V.O.-pilootproject. Dat neemt niet weg dat er totaal geen directief leiderschap meer zou zijn. Een schoolleider zal nog vaak een aantal grenzen stellen, minimumvoorwaarden of beperkingen opleggen. Niet zelden zijn die grenzen opgelegd door de overheid (DEVOS e.a., 1989: 27) en de inrichtende macht. Een veel voorkomende houding is bijvoorbeeld dat alles integraal aan de coördinator wordt overgelaten en dat die mag 'doen wat hij of zij wil', zolang 'de normale gang van zaken niet verstoord wordt'.

Wat verstaan wordt onder 'de normale gang van zaken' kan dan nog verschillen van school tot school.

Hieruit kunnen we besluiten dat er in de praktijk meestal mengvormen van directief en ondersteunend leiderschap voorkomen. Het G.V.O.-pilotproject was opgevat om te functioneren met een ondersteunende leiding, maar in de praktijk kwamen ook elementen van directieve leiding voor. Door de leerkrachten werd nochtans meestal weinig leiding of begeleiding van de schoolleider ervaren.

We zagen in de vorige paragraaf inderdaad dat de schoolleiders niet of slechts uitzonderlijk actief betrokken waren bij het G.V.O.-pilotproject. Dit belette meestal niet dat ze G.V.O. moreel steunden. De experimentele fase of de initiatiefase werd over het algemeen niet gehinderd door dit gegeven. Het uittesten kon in de meeste gevallen plaatsvinden, behalve daar natuurlijk waar men op elementen van directief leiderschap stootte. De vraag is echter welke hiervan de gevolgen zullen zijn voor de volgende fase van de planmatige sociale verandering, namelijk de implementatie of de algemene invoering van G.V.O. in het secundair onderwijs.

FULLAN (1985: 140) vindt een antwoord op deze vraag bij REINHARD, die als volgt schrijft:

"Of hij nu directief of ondersteunend begeleidt, de schoolleider speelt een sleutelrol bij de implementatie en voortzetting van elk voorstel tot verandering. De bewijzen hiervoor zijn zeer sterk" (*eigen vertaling*).

Volgens FULLAN (1985: 140) kon nergens worden aangetoond dat verandering zonder de schoolleider onmogelijk is. Wel bleek uit de praktijk dat leerkrachten geruggesteund werden door de schoolleider, ook al vervulden ze zelf de leidende rol bij de implementatie van een vernieuwing. Indien deze steun ontbrak, dan verdwenen de

resultaten zeer snel. Steun van de schoolleider bij een vernieuwingsproces is dus zeker cruciaal.

3. Besluit

In dit hoofdstuk probeerden we zicht te krijgen op de positie van de schoolleider in het vernieuwingsproces G.V.O. De eerste paragraaf schetste de feitelijke situatie op basis van onderzoeksgegevens. De tweede paragraaf heeft deze gegevens binnen een ruimer kader geplaatst. Van daaruit kunnen we nu een aantal conclusies formuleren over de toekomstmogelijkheden van G.V.O. in het secundair onderwijs.

We stelden vast dat de schoolleider meestal geen actieve rol speelde in het pilotproject. Het bleek echter dat we dit in de huidige situatie ook niet kunnen verwachten. In de meeste gevallen wordt een schoolleider te sterk opgeslorpt door administratieve taken en de leiding van de totale schoolorganisatie. Voor actieve begeleiding van vernieuwingsprojecten is er dan heel vaak geen ruimte meer. Dit heeft als gevolg dat schoolleiders ook geen ervaring kunnen opdoen op het vlak van interne begeleiding van vernieuwingsprojecten. Bovendien krijgen ze nergens steun om een dergelijke taak tot een goed einde te brengen. Indien men zo een actieve begeleiding toch noodzakelijk zou vinden, dan moet er eerst verandering komen in de taakomschrijving en rolopvatting van de schoolleider, zowel bij hemzelf als bij de leerkrachten. Een studie van VAN GENNIP e.a. (VAN DER KROGT, 1986: 140-150) toonde aan dat schoolleiders het moeilijk hebben om te aanvaarden dat ze een actieve rol moeten spelen bij een vernieuwing. Ook de leerkrachten konden geen waardering opbrengen voor een schoolleider die zich als leider manifesteert. Bovendien had men binnen de school niet de gewoonte om openlijk over problemen bij vernieuwingen te praten. Daarom zouden het mensbeeld, de taakopvatting van

leerkrachten en schoolleider en ook de cultuur van de schoolorganisatie moeten veranderen. Pas dan zou het mogelijk zijn om schoolleiders als efficiënte interne begeleiders van vernieuwingsprocessen te doen functioneren, aldus VAN GENNIP e.a. (VAN DER KROGT, 1986: 140-150).

Op het vlak van structurele maatregelen had de schoolleider alvast meer speelruimte. Controle over schoolmaaltijden, beperken van gebruik of afschaffen van snoep- en frisdrankautomaten, veiligheid op school, lichamelijke opvoeding en sport waren voorbeelden van aspecten waar men rechtstreeks kan 'ingrijpen'. In het vorige hoofdstuk gaven we een omschrijving van G.V.O. Daar werd gezegd dat G.V.O. ook naar het beleid toe moet werken. Beleidsmaatregelen moeten gezonder gedrag bij individuen mogelijk maken en stimuleren. Op het niveau van de school betekent dit dat de schoolleiders aangespoord kunnen worden om via hun beleid gezonder gedrag bij de leerlingen te bevorderen. Een aantal deden dat reeds, zij het sporadisch, of formuleerden de intentie om het te doen. In ieder geval zou het goed zijn als zij hierin ondersteund zouden worden.

Of de schoolleider nu op een directe of indirecte wijze begeleidt, zijn of haar rol is zeer belangrijk in een vernieuwingsproces. Om de vernieuwing te doen slagen, moeten echter een aantal voorwaarden worden vervuld.

Ten eerste moet de schoolleider *principieel achter G.V.O. staan*. Dit houdt in dat hij enerzijds de nood aan G.V.O. bij jongeren onderkent en anderzijds G.V.O. kan plaatsen binnen de taak van het onderwijs. In het kader van het pilootproject was deze voorwaarde meestal wel vervuld.

Dat lag anders bij de tweede voorwaarde. De schoolleider moet namelijk ook *ruimte creëren of laten creëren binnen de school* om

G.V.O. daadwerkelijk te kunnen realiseren. Scholen waarvan de schoolleider vond dat 'er al genoeg projecten lopen' of dat G.V.O. 'hinderlijk is voor het schoolgebeuren', haakten dikwijls af of moesten hun G.V.O.-activiteiten beperken. Niet zelden kon dit soort problemen omzeild worden, omdat de manier waarop en de mate waarin een school meewerkte tot op zekere hoogte aangepast kon worden aan de traditie en de mogelijkheden van elke school.

Opdat deze tweede voorwaarde vervuld zou kunnen worden, moet er dikwijls een derde voorwaarde aanwezig zijn. We zagen dat het handelen van de schoolleider onder meer bepaald wordt door de inrichtende macht en/of de overheid. Daarom is het belangrijk dat een vernieuwing *van hogerhand gesteund* wordt zodat men als het ware een legitimatie heeft. Afwijken van het normale lespatroon of de gebruikelijke methoden kan een schoolleider vaak slechts toestaan als hij weet dat het ondersteund wordt door overheid en/of inrichtende macht. Aansluitend hierbij kunnen we zeggen dat ook de leerkrachten zekerheid willen dat de vernieuwing van hogerhand gesteund wordt. Voor de schoolleider betekent dit dat hij de leerkrachten moet kunnen duidelijk maken dat hij achter de vernieuwing staat. Uit paragraaf 1 bleek dat het op dit vlak soms wel misliep. Zowel schoolleider als leerkrachten voelden zich soms onzeker over de houding van hun 'bovengeschikten'.

HOOFDSTUK 3

DE G.V.O.-COORDINATOR

INLEIDING

Voor het uittesten van het lesmateriaal waren er niet alleen pilootscholen nodig, maar ook leerkrachten die dit moesten realiseren en coördineren. In dit hoofdstuk willen we stilstaan bij de rol van deze leerkrachten: de G.V.O.-coördinatoren. De G.V.O.-coördinator is een leerkracht van een pilootschool die halftijds vrijgesteld werd om de invoering van G.V.O. te begeleiden. Hij of zij kreeg de opdracht om enerzijds samen met het begeleidingsteam lesmateriaal uit te werken en anderzijds collega's te motiveren en te begeleiden bij het uittesten van dat lesmateriaal. In functie van deze opdracht werden de G.V.O.-coördinatoren bijgeschoold binnen een navormingsproject.

In dit hoofdstuk zullen we in een eerste paragraaf nagaan hoe de G.V.O.-coördinatoren hun rol speelden. In de tweede paragraaf wordt het feitenrelaas in een ruimer kader geplaatst. Op die manier kunnen we tot een aantal inzichten komen in verband met de betekenis van een G.V.O.-coördinator voor de toekomst. Om herhaling te vermijden, zullen we verder enkel van 'coördinator' spreken, tenzij de context om verdere specificatie vraagt.

§1. DE G.V.O.-COORDINATOR EN HET G.V.O.-PILOOTPROJECT

1. Hoe geraakte men betrokken bij het G.V.O.-pilotproject?

Nadat de schoolleider akkoord was om mee te werken aan het pilotproject, moest men zoeken naar een leerkracht die als coördinator zou kunnen en willen fungeren. Dikwijls was er niet veel keuze omdat vaak op voorhand vast stond welk vak die leerkracht moest geven. De begeleiders van het project wilden immers dat binnen de groep van G.V.O.-coördinatoren verschillende disciplines vertegenwoordigd waren. Soms had de inrichtende macht of de koepel ervan zelfs al een bepaalde persoon op het oog.

Interviewer: Ja, u hebt daarjuist al gesproken over de leraar biologie. Hoe is het eigenlijk gekomen dat hij precies aangeduid is als coördinator voor het pilotproject?

Schoolleider: Wel, ik geloof dat men vanuit Brussel vroeg naar een leraar biologie. Het was niet dat wij de keuze hadden tussen een classicus of een germanist of een romanist of weet ik veel. Men heeft uitdrukkelijk een bioloog gevraagd. Ja.
(school B, 1989)

Interviewer: U zei daarnet dat het een leerkracht godsdienst moest zijn. Wist men dan op voorhand welke leerkracht godsdienst? Want ik veronderstel dat in deze school verschillende leerkrachten godsdienst geven. Of hebt u dat zelf...?

Schoolleider: Ik weet het niet meer juist. Ik vermoed dat X (*vakinspecteur inrichtende macht*) eigenlijk al lang aan Y (*G.V.O.-coördinator*) gedacht had.
(school C, 1989)

We herinneren ons uit het vorige hoofdstuk dat in één school de 'omgekeerde' weg gevolgd werd. De kandidaat-coördinator werd er rechtstreeks door de inspectie gecontacteerd en na zijn toezegging werd de schoolleider op de hoogte gebracht.

Het was de bedoeling dat de coördinatoren halftijds vrijgesteld zouden worden voor hun opdracht. Dat liep echter niet van een leien dak. In de eerste fase, toen enkel lesmateriaal werd uitgewerkt, werkten de leerkrachten mee op vrijwillige basis. Dit gebeurde in het kader van een speciaal daartoe opgerichte Pedagogische Werkgroep die ongeveer maandelijks op woensdagnamiddag in Brussel vergaderde. Het 'vrijwillig' karakter van deze activiteiten was wellicht de reden waarom de V.S.O.-scholen A en G, G.V.O. aan hun graadcoördinatoren overlieten.

Schoolleider: Het was eerst gezegd dat het ministerie daar twee betrekkingen voor vrij ging stellen geloof ik (...). Maar door een vergissing is er toen niemand vrijgesteld geweest en heeft X (*G.V.O.-coördinator*) dat gedaan, bijkomend zonder vrijstelling en 't jaar erop is hij vrijgesteld voor een half time en dit jaar ook half time.

Interviewer: Omdat hij al graadcoördinator was of zo?

Schoolleider: Ja, omdat dat een beetje goed aankwam laat ons zeggen in de verdeling van de opdrachten in de school.

(school A, 1989)

2. Motivatie om deel te nemen

Wat zette de leerkrachten er toe aan om een opdracht als coördinator te aanvaarden? Om te beginnen is er het 'gezagsargument'. Anders gezegd: men doet het *omdat het van hogerhand wordt gevraagd*.

Interviewer: Waarom hebt U dat dan gedaan?

Coördinator: Ja, gewoon omdat ten eerste de vraag rechtstreeks aan mij gericht was en 't hier niet de gewoonte is om daar nee op te zeggen. Alhoewel ik mijn volledige vrijheid gehad heb om ja of nee te zeggen. En ten tweede omdat het iets was wat nieuw was voor mij. En ten derde zeker ook omdat ikzelf veel bezig ben met gezondheid en mijn eigen gezondheid en van mijn kinderen en Van daaruit leek het mij wel heel interessant

om er zelf wat van op te steken en wat mee te geven aan de leerlingen.
(school A, 1989)

In bovenstaand fragment komen nog twee andere argumenten aan bod die regelmatig opduiken. *Het 'nieuwe', het onbekende* dat G.V.O. tot dan toe was, spreekt aan. Na een aantal jaren in het onderwijs, wil men vaak wel eens wat anders dan 'gewoon maar' lesgeven.

Interviewer: Dus is dat rechtstreeks gevraagd om als coördinator mee te werken?

Coördinator: Er werd gevraagd of ik zin had om eens iets anders te doen in plaats van die onderwijsjob alleen ... Halftijds zou ik vrijgesteld worden om mee te werken aan een projekt. Voor mij was dat nieuw. Ik kende dat dus niet en ... voor mij was dat zo een beetje een klein avontuur in feite, in die zin dat ik altijd in 't onderwijs gestaan had en dat ik nu een keer iets anders had.
(school B, 1989)

Deze motivatie kan in verband gebracht worden met een typisch probleem van het onderwijs, namelijk de vlakke loopbaan. Een leerkracht kan nauwelijks spreken van een 'carrière' aangezien promotiekansen vrijwel onbestaande zijn. Een (gedeeltelijke) vrijstelling als coördinator biedt hiervoor alvast een uitweg. Het levert geen extra financiële voordelen op, maar zorgt wel voor enige afwisseling in het beroepsleven van de leerkracht. Dit neemt niet weg dat coördinatoren het lesgeven dikwijls belangrijk blijven vinden, en een voltijdse taak als coördinator niet altijd zouden waarderen.

Interviewer: Als U nu opnieuw zo'n vraag zou krijgen, wat zou U dan zeggen?

Coördinator: Ja, ik zou het nog voortdoen maar dus niet voor een volledige opdracht omdat ik dan zelf teveel, ik denk als ge d'er volledig buiten staat en ge komt nog juist naar de school om te zeggen of om te vragen dat of dat te doen, dat dat niet zo goed gaat. Maar ja ik geef ook te graag les en ik probeer ook graag een keer zelf uit dus dan zou ik niet willen, maar anders wel.
(school F, 1989)

Een derde soort uitspraak is '*omdat het me interesseert*'. Dit kan echter veel betekenen. Het kan naar de *werkvorm* verwijzen zoals blijkt uit onderstaand fragment.

Coördinator: (...) We zitten zo al met oogkleppen op, het onderwijspersoneel, of toch een deel ervan. Ik wou de sprong naar buiten wagen om te zien wat het was projectonderwijs. Dat interesseert me wel.
(school E, 1989)¹

Meestal echter is het op de eerste plaats de *inhoud* waarvoor men interesse heeft. Die interesse kan dan nog verschillende gradaties aannemen. Het gaat van iemand die zegt 'het interesseert me wel', tot iemand die al een aantal jaren op school rond gezondheid werkt.

Interviewer: En u vond dat boeiend om te doen?

Coördinator: (...) het onderwerp zelf moet u al aanspreken. Hadden ze me gevraagd om mee te werken aan laat ons zeggen ... een saai onderzoek over dit of dat dat mij niet interesseerde, dan zou ik dat afgewimpeld hebben. Maar omdat het ging over iets dat bij biologie en bij wetenschappen in het algemeen nauw aansluit, heb ik direct ja gezegd.
(school B, 1989)

Interviewer: Waarom hebt U dat dan eigenlijk gedaan?

Coördinator: Ja, het past in mijn hobby, als ik het zo mag noemen. Ik had een gezondheidsclub en een gezondheidskrantje op school en gezondheidsvoorlichting en -opvoeding zit toch op dezelfde golflengte. En ik dacht daar dus toch wel ook een andere gezichtshoek te hebben over heel dat gedoe en dat is uitgekomen. Ik ben daar blij mee geweest (...).

¹ Aanvankelijk werd als didactische werkvorm voor G.V.O. projectonderwijs vooropgesteld. Men bedoelde hiermee dat gedurende een bepaalde periode, de normale lessen opgeschort worden en vakoverschrijdend gewerkt wordt aan een bepaald thema in verband met gezondheid. Omdat deze werkvorm niet in elke school haalbaar bleek, heeft men later ook andere vormen mogelijk gemaakt.

Tot zover de redenen waarom men coördinatoren werd. In het volgende stuk bekijken we hoe die taak er precies uitzag.

3. Betrokkenheid van de G.V.O.-coördinator bij de Pedagogische Werkgroep en Project Navorming

Zoals reeds gezegd werkten de coördinatoren aanvankelijk op vrijwillige basis mee. Zij woonden de Pedagogische Werkgroep bij waar het experimenteel lesmateriaal werd voorbereid. Pas toen een navormingsproject van start kon gaan waarmee de coördinatoren halftijds werden vrijgesteld, kon het lesmateriaal worden getest in de scholen. We zullen het hier verder enkel hebben over dit navormingsproject. We vroegen aan de coördinatoren wat ze vonden over de werking en samenstelling ervan, hun taak om lesmateriaal te ontwikkelen en de training die ze kregen om G.V.O. in hun school te realiseren.

a) Werking en samenstelling

Voor de meeste coördinatoren was het niet onmiddellijk duidelijk wie precies in het navormingsproject zat en wat de bedoeling ervan was. Vooral voor diegenen die er later bij kwamen, bestond er bij het begin een grote onduidelijkheid.

Interviewer: Voordat U er naar toe ging, wat had U er dan van verwacht?

Coördinator: Niks, want 'k wist niet waar ik naartoe ging. Ik wist zelfs niet, 'k was zeker twee of drie maanden bezig vooraleer mij duidelijk werd hoe dat dat daar een beetje in mekaar stak, dus dat daar verschillende diensten in vertegenwoordigd waren. Ik wist dat eenvoudigweg niet. Ik dacht dat dat één overkoepelend geheel was zo, 'k weet niet. Tegen dat mij dat duidelijk werd dat het Rode Kruis daar ook iets mee te maken had en dat jullie daar ook iets mee te maken hadden, dan was ik daar zeker een maand of drie mee bezig, hoe zit dat hier nu in mekaar.

(school C, 1989)

Een coördinator die er van in het begin bij betrokken was, geeft aan dat de formule van de navorming een verbetering betekende, vergeleken met de Pedagogische Werkgroep.

Coördinator: Ja, de eerste vergaderingen die werden voorgezeten door de hoofdinspecteur zeker. En daar waren dus een reeks mensen en die groep die wijzigde maar altijd. Het heeft een heel jaar geduurd eer ik eigenlijk een beetje wist met wie ik aan het vergaderen was. Het is maar pas als die vergaderingen in Gent doorgingen dat ik een beetje een klare kijk kreeg op de zaak. Dat ik dus wist dat zowel Leuven als Gent daaraan werkten en dat in Gent een groep daar constant aan werkte, wat vooraf nooit gebeurde. Ik weet nu nog altijd niet 100% hoe het in mekaar zit.

Interviewer: Wat is nog onduidelijk bijvoorbeeld?

Coördinator: Bah, wat is onduidelijk. Ten eerste is dat een groep die constant wijzigt (...) Dus dat is voor mij al niet duidelijk. Ten tweede is het een tijdelijke situatie. Men zegt nu zijn we zeker tot 1 juli of 1 september en een beetje later is dat weer gewijzigd. Dat is dus voor mij heel onduidelijk (...).

(school A, 1989)

Er bleef dus onduidelijkheid en onzekerheid bestaan. Dit had vooral te maken met het feit dat de navorming meestal pas enkele maanden na de start van het schooljaar kon beginnen. Mede hierdoor was het soms voor een school moeilijk om een vervanger te vinden voor de deeltijds vrijgestelde leerkracht. Al deze factoren maakten dat de timing van het pilootproject regelmatig in het gedrang kwam.

Het samenwerken met mensen uit verschillende netten, werd over het algemeen positief beoordeeld, ook al leverde dit soms wel problemen op.

Interviewer: Ja, misschien nog iets over wat u ervan vindt om met mensen van verschillende netten samen te werken?

Coördinator: Dat vind ik uiteraard zeer positief, het is uniek dat zo'n project in België doorgaat. Dat vind ik uiteraard een voorbeeld waard, dat moet ik toegeven.

Maar, dan stellen we vast dat, kom ik mag het toch rechtuit zeggen, (...) tijdens de discussies we gedurig moeten opletten wat we zeggen en dat de standpunten, dus inhoudelijke standpunten, de filosofische achtergronden, anders liggen uiteraard. Ik denk aan het gebruik van alcohol en sigaretten en ook de voeding en dergelijke zaken (...)
(school D, 1989)

Interviewer: Denkt U dat het beter is of beter zou zijn apart verder te werken?

Coördinator: Bijna van overtuigd ja, daar hebben we 't nog niet over gehad, maar ik zie niet in waarom het noodzakelijk is om met drie netten samen te werken. Als ge toch tot concrete resultaten wilt komen moet ge toch naar elk net afzonderlijk. Nu voor het uitwerken van teksten is het natuurlijk geen probleem, of het nu één of drie netten zijn. Gaat het niet over netten dan gaat het over wat die mensen te bieden hebben inhoudelijk. Als het gaat over het uitproberen in de scholen dan moet het uiteraard in de drie netten gebeuren. Maar om concreet naar de scholen toe te zoeken, naar hoe het best in die scholen in de toekomst zou uitgewerkt worden, dan denk ik dat men dat per net moet bekijken omdat dat voor de drie verschillend is.

(school A, 1989)

Zoals blijkt uit bovenstaande citaten, situeert de ene problemen bij het ontwerpen van materiaal, terwijl de andere ze enkel ziet bij de implementatiestrategie.

b) Ontwikkelen van lesmateriaal

Een aantal coördinatoren vond het boeiend om via het opstellen van lesmateriaal nieuwe zaken bij te leren. Hier en daar hoort men echter kritische geluiden. Een coördinator vond dat de inhoud uiteindelijk wat te klassiek is gebleven.

G.V.O.-coördinator: Wat mij dus opvalt bijvoorbeeld is dat men zo klassiek is in de denkwijze. (...) Ik vind ook dat men niet extreem mag doen maar ik heb nog nergens iets gevonden over vitaminen bijvoorbeeld, invloed van vitamine C, van vitamine A, vitamine E, hoe belangrijk dat kan zijn ook voor onze jeugd. Men durft

naar het schijnt daar niet over praten, omdat dat niet wetenschappelijk bewezen is allemaal. En dat vind ik dus, dat is een klein beetje te klassiek gebleven. Voor de klassieke geneeskunde zal dat wel 100% verantwoord zijn. Men gaat niet mee met de trend die er is en die zegt dat we meer vitaminen moeten gebruiken. We moeten, wat is er nog, beweging bijvoorbeeld, daar wordt ook veel te weinig nadruk op gelegd, belang van sporten van beweging komt ter sprake maar ook heel miniem vind ik. Maar ik ben er dus wel van overtuigd nog meer dan vroeger dat er G.V.O. moet zijn.
(school A, 1989)

Een andere coördinator vindt dat men steeds minder inspraak kreeg bij het bepalen van de inhoud en steeds meer louter als technicus moest werken.

Coördinator: (...) voor alcohol is er dan totaal niets meer gevraagd aan ons inhoudelijk, dus de evolutie is in feite dat we meer en meer alleen maar als technici opgetreden. Bij overmaat van ramp het laatste thema...

Interviewer: Veiligheid?

Coördinator: Voor veiligheid zijn we niet meer als technici opgetreden maar zijn we eigenlijk maar alleen opgetreden ja om een paar gaatjes te vullen. Dat is alles. Zie je de evolutie? Dus ik vind ze niet rooskleurig. Want op den duur gaat men specialisten inroepen om die zaken allemaal goed na te kijken en gaat er helemaal iets anders uit de bus komen en ons specialistenwerk als leerkrachten, als opvoeders, ja, volledig genegeerd worden.

(school D, 1989)

Deze coördinator voelde zijn professionele autonomie duidelijk aangetast. Ook anderen hadden het er moeilijk mee toen op een bepaald ogenblik een deel van het lespakket 'Veiligheid' veranderd werd na controle door specialisten, zonder dat daarvoor eerst hun advies gevraagd werd. Men had er maanden aan gewerkt en wegens tijdsdruk kon men niet meer worden geraadpleegd voor de definitieve aanpassing.

Coördinator: Wat nu gebeurd is met mijn teksten over veiligheid, (...) dat vind ik dus heel grof eigenlijk. Dat men dus vraagt om een tekst voor te bereiden, dat

die tekst, dat die voorbereiding besproken wordt op de vergadering, dat daar wijzigingen voorgesteld worden, die wijzigingen gebeuren. Die tekst is dan volgens de vergadering in orde. Dan gaan die teksten definitief worden en dan worden ze ineens door een beperkt team, (...) grondig gewijzigd, op basis van wat externe specialisten zouden gezegd hebben, waar ik dan nog vragen bij heb. Want ik heb dus telefonische contacten gehad in verband daarmee. (...)
(school A, 1989)

Ook al vindt men goed lesmateriaal belangrijk, men beseft dat dit niet de enige voorwaarde is om G.V.O. in het secundair onderwijs te doen slagen.

Coördinator: (...) dat het niet voldoende is om daar teksten op te stellen die dan naar de scholen gaan. Dat men eigenlijk moet proberen het in de leerplannen te krijgen bijvoorbeeld, omdat het ik denk dat tot hiertoe nog geen stappen ondernomen zijn om dat te doen. Wij blijven maar teksten opstellen een mooie bundel maken en die mooie bundel die zal het dan moeten doen waarschijnlijk. Maar die gaat het niet doen. (...)
(school A, 1989)

Later zullen we terugkomen op de houding van de G.V.O.-coördinatoren tegenover de implementatiemogelijkheden.

c) Bijscholing voor coördinatoren

Hoewel men duidelijk een aantal problemen ervoer bij het werken in de scholen, stonden een aantal G.V.O.-coördinatoren aanvankelijk sceptisch tegenover bijscholing. Het leek niets met G.V.O. te maken te hebben en het lag niet in hun verwachtingspatroon. Iemand zei expliciet het als een verwijt te ervaren alsof hij of zij zijn taak als coördinator niet goed zou doen.

Interviewer: Had u dingen verwacht zoals bijeenkomsten met X (*gastspreker coördinatorenvorming*)
Coördinator: Nee, dat had ik absoluut niet verwacht. Want in het begin, ik heb dat gezegd, stond ik daar eerder weigerachtig tegenover en vond ik dat erbij

gesleurd omdat ze zeggen, ja god we hebben moeilijkheden om mensen te contacteren, om mensen warm te maken, dus ... de taak van medewerker op zich te nemen. En ik vond dat dan van direct zo te zeggen: voilà doordat gij moet gevormd worden, ligt dat dus een beetje aan U, want gij zijt dus niet zeker genoeg, gij durft dat niet genoeg aan, gij als coördinator schiet een beetje tekort in uw taak. Dus moeten wij U ergens gaan bijscholen, gaan omvormen opdat ge die mensen dus beter zou kunnen aanspreken. En dat vond ik zo ergens een beetje, ik ga niet zeggen verdacht, dat is te sterk uitgedrukt, maar ... ik stond daar weigerachtig tegenover (...) maar dit jaar is dat al veel beter verlopen dan het vorige jaar. Dat hangt ook af van de aard, van de inborst van iedereen. De ene is vlotter, de ander is minder vlot hé.
(school B, 1989)

Later veranderde die sceptische houding. Men ging er meer voor open staan en gaf toe dat men er veel mee bijleerde. Via uiteenzettingen, rollenspelen en oefeningen werden inzicht en vaardigheden in verband met het invoeren van een vernieuwing in een school bijgebracht. Bovendien werd opgemerkt dat dergelijke sessies frequenter zouden moeten zijn om echt resultaat te hebben.

Interviewer: En dan het ander stuk van het Project Na-vorming, namelijk de vergaderingen waar we X (*gastspreker coördinatorenvorming*) hebben gehoord die zo wat tips heeft gegeven hoe ge in een school kunt werken, wat heeft dat voor U betekend?

Coördinator: De eerste vergadering vond ik, in het goei Vlaams gezegd dikke prul, maar de tweede heeft mij ook kunnen overtuigen dat het nuttig was en dat het dus toch wel zinvol was om over die dingen eens na te denken en daar dan proberen aan gedragsverandering te doen.

Interviewer: Bij de leerkrachten dan?

Coördinator: Ja en ook voor mezelf, ook voor mezelf. Het is wel moeilijk om op deze manier veel te veranderen omdat hoe zou ik het zeggen, het is niet regelmatig genoeg dat daar op teruggekomen wordt. Om een effect te hebben zou X (*gastspreker coördinatorenvorming*) bijvoorbeeld minstens één keer per maand toch een paar uur daaraan moeten kunnen besteden om te zien, ja dat was er voorgesteld, wat zijn er nu de gevolgen van, of wat loopt er nog fout of hoe kunnen we dat nog verbeteren of hoe kunnen we dat nog aanpassen.

(school A, 1989)

4. Betrokkenheid van de G.V.O.-coördinator bij het pilootproject in de scholen

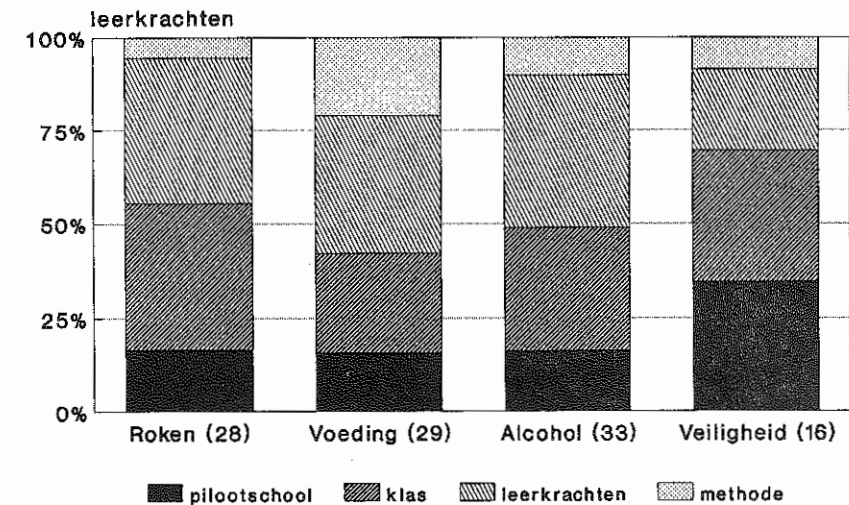
De coördinatoren waren op twee plaatsen actief. Enerzijds zorgden ze ervoor dat in hun school het lesmateriaal uitgetest werd. Anderzijds werkten ze mee aan het ontwikkelen van dat lesmateriaal en kregen ze bijscholing om het uittesten ervan te kunnen begeleiden. In punt 3 werd iets gezegd over het ontwikkelen van lesmateriaal en de bijscholing. Hier zal het functioneren binnen de school worden beschreven: de besluitvorming in het kader van G.V.O. en het aanspreken en steunen van leerkrachten. In punt 5 volgen de taakomschrijving van de coördinator en zijn of haar arbeidsvoldoening.

a) Besluitvorming binnen de school

In de enquêtes van 1988 ('Roken' en 'Voeding') en 1989 ('Alcohol' en 'Veiligheid') werd onder meer nagegaan in welke mate de coördinator een belangrijke rol speelde bij het nemen van een aantal beslissingen: de school als pilootschool inschakelen, de klas en leerkrachten uitkiezen die in aanmerking komen en de didactische werkvorm bepalen die in de klas gebruikt zou worden. We bekijken hiervoor *figuur 3.1.*

De coördinator blijkt ten eerste voor een aantal leerkrachten de belangrijkste persoon te zijn bij het uitkiezen van de klas die G.V.O. zou krijgen en de leerkrachten die het kunnen geven. Anderzijds speelt hij of zij volgens weinig leerkrachten een belangrijke rol bij het inschakelen van de school als pilootschool en het bepalen van de didactische werkvorm die in de klas gebruikt wordt. Deze situatie weerspiegelt de hiërarchische organisatie van een school. We zagen in het vorige hoofdstuk dat de schoolleider het meest werd aangeduid als diegene die besliste over het al dan niet meewerken als pilootschool. Na het niveau van de totale school, volgt dat van de klas en de leerkrachten.

Figuur 3.1.: Percentage leerkrachten dat de G.V.O.-coördinator beschouwt als belangrijkste persoon bij het nemen van een beslissing



Tussen haakjes het aantal bevroagde leerkrachten.

Op dit tussenliggend niveau heeft de coördinator blijkbaar nogal wat invloed.

Ten tweede zien we dat de coördinator voor alle beslissingen belangrijker gevonden wordt in de tweede periode (1989 met 'Alcohol' en 'Veiligheid') dan in de eerste periode (1988 met 'Roken' en 'Voeding'). Dit kan een indicatie zijn van een groter geworden autonomie evenals een grotere ervaring en vorming. Op de bijscholing hadden de coördinatoren onder andere geleerd hoe ze op een meer efficiënte manier konden werken. Er werd meer aandacht besteed aan het persoonlijk benaderen van collega's. Dit was er misschien de oorzaak van dat de coördinator bij de leerkrachten overkwam als een invloedrijke persoon.

We vragen ons nu af welke criteria de coördinatoren gebruikten bij het kiezen van klassen en leerkrachten die aan het pilootproject zouden meewerken. Soms probeerde een coördinator vooral zoveel mogelijk klassen bij het project te betrekken. Anderen waren echter selectiever.

Coördinator: Het eerste criterium dat erbij gebruikt wordt is dat de school zo weinig mogelijk op zijn kop mag gezet worden. (...) Daar zijn we ook in 't verleden niet zo gelukkig mee geweest. Dus we proberen dat zoveel mogelijk binnen het normale kader van het lesverloop te laten gebeuren. Dat is een heel persoonlijk standpunt van mij (...). Dan ga je na voor welke leerlingen het bedoeld is en in die leerlingengroep zoek je dan uit welke leerkrachten daar zich zouden kunnen en willen voor inzetten. Da's verkeerd uitgedrukt maar ik zoek dus de leerkrachten waarvan dat ik denk, die willen dat wel doen en die is daar ook in geïnteresseerd en die ga 'k vragen. Het is dus een beetje de leerkracht. Dus eerst de soort leerlingen en dan het type leerkracht die bepalend zijn voor de keuze.
(school A, 1989)

We zien dus dat de kenmerken van de klas en de leerkrachten een rol spelen. De klas moet om te beginnen overeenstemmen qua leeftijd met de vooropgestelde doelgroep of leeftijdscategorie. Naast leeftijd spelen nog andere aspecten mee: sociale achtergrond, niveau en interessegebieden van de leerlingen of ook de positie van de klas binnen de school. Met dit laatste verwijzen we naar argumenten zoals 'die klas werkte nog niet aan een project'. Wat de leerkrachten betreft, speelden de volgende criteria mee: het vak dat ze geven, de interesse die ze hebben of de persoonlijke band met de G.V.O.-coördinator. Het komt zelfs voor dat dat laatste als uitgangspunt dient en dat pas daarna de klas uitgekozen wordt.

Coördinator: De leerkrachten, die zich daarvoor interesseerden en die d'er iets in zagen omdat in het lessenpakket te krijgen. Ik heb wel de mensen aangesproken uiteraard waar je eventueel het gemakkelijkst mee over de baan kunt. Dat is één. En ten tweede

mensen die dus min of meer de vakken gaven die toch wel met het project iets te zien hadden.
(school D, 1989)

b) Leerkrachten aanspreken

Uit het vorige hoofdstuk bleek dat leerkrachten aanspreken vooral een zaak van de coördinatoren was, al dan niet na overleg met de schoolleider. Dat wordt bevestigd door de cijfers in *tabel 3.1*.

Behalve in de scholen E en F maakten de leerkrachten meestal via de coördinator kennis met het pilootproject. In het vorige hoofdstuk zagen we dat de scholen E en F kleine scholen waren, waar de schoolleider actief betrokken was bij het project en zelf ook leerkrachten aansprak.

*Tabel 3.1.: Aantal leerkrachten dat via de G.V.O.-coördinator voor het eerst kennis maakte met het G.V.O.-pilootproject **

School	Roken	Voeding	Alcohol	Veiligheid
A	4 (8)	2 (4)	3 (3)	- (-)
B	2 (3)	2 (3)	3 (3)	3 (3)
C	**	3 (3)	4 (5)	1 (1)
D	***	***	6 (6)	- (-)
E	1 (7)	2 (10)	- (-)	3 (7)
F	2 (6)	2 (3)	2 (5)	1 (1)
G	2 (4)	3 (6)	6 (10)	4 (4)
H	**	**	- (1)	- (-)

* Tussen haakjes het aantal leerkrachten dat aan het thema meewerkte tot en met oktober 1989.

** School was nog niet bij het pilootproject betrokken toen het thema uitgetest werd.

*** Geen gegevens beschikbaar.

Hier zien we echter geen duidelijke verschuiving in de tijd wat betreft het aantal leerkrachten dat via de coördinator kennis maakte met G.V.O. Er is daarentegen wel een verschuiving in de manier waarop die kennismaking gebeurde. De volgende coördinator formuleerde dit heel duidelijk.

Interviewer: En sprak u die tussendoor aan of schreef u brieven?

Coördinator: Ik heb dat in het eerste jaar officieel gedaan via de prefect door in het leraarsboek in de leraarskamer officieel aan te kondigen dat er hier een G.V.O.-project was, dat we een oproep deden voor mensen die er aan wilden meewerken, het programma d'erin geschreven enzovoort, alle informatie. We hebben daar geen antwoord op gehad, totaal niets. Ik ben dan door X (*gast spreker coördinatorenvorming*) zijn tactiek te gebruiken de mensen persoonlijk beginnen aanspreken. Dan doe je het meer en meer en zo heb ik meer en meer mensen gekregen. Want voor het project alcohol heb ik elf mensen gekregen.² Dat is een heel stuk hoor. Ik ben hier de enige school die zoveel mensen samen krijgt voor het project want over alle scholen hoor ik twee, maximum drie mensen die d'eraan meewerken.
(school D, 1989)

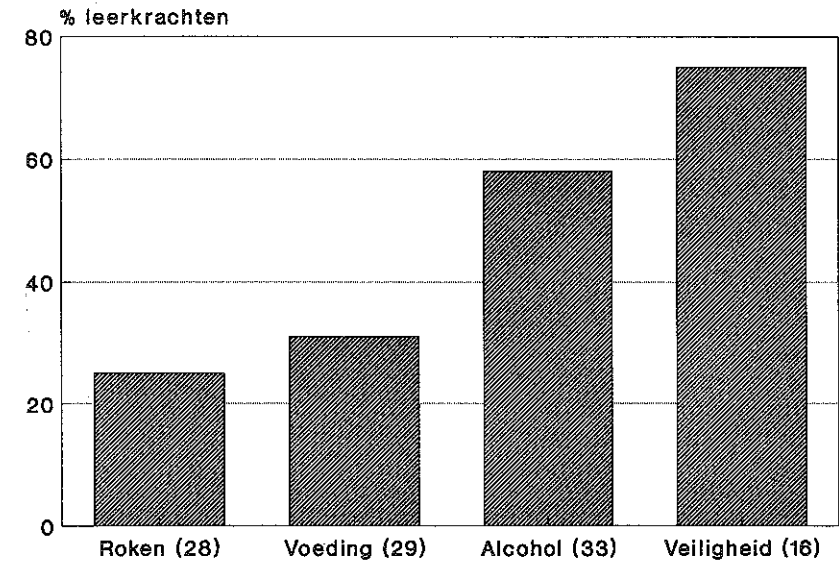
Uit het fragment kunnen we ook een verklaring afleiden voor die verschuiving, namelijk de bijscholing die de coördinatoren kregen.

c) Steun geven

Wanneer we aan de leerkrachten vroegen van wie ze de meeste steun kregen bij het geven van G.V.O., dan bleek dat meestal de coördinator te zijn. Enkel voor het thema 'Roken' waren collega's iets belangrijker.

² Uiteindelijk werkten er slecht zes leerkrachten mee.

Figuur 3.2.: Percentage leerkrachten dat van de G.V.O.-coördinator de meeste steun kreeg bij het geven van G.V.O.



Tussen haakjes het aantal bevroegde leerkrachten.

Ook hier zien we een sterke verschuiving. Naarmate het project vordert, blijkt de coördinator door de leerkrachten steeds meer als steun te worden ervaren. Het feit dat velen de meeste steun ondervinden van de coördinatoren, betekent echter niet noodzakelijk dat iedereen er regelmatig contact mee heeft. Dat bleek zeer duidelijk uit de interviews.

Interviewer: Hebt u er veel met X (*G.V.O.-coördinator*) over gesproken?

Leerkracht: Nee, ik zie die praktisch nooit.

(school A, 1989)

Uitspraken zoals hierboven kwamen veelvuldig voor. Soms had het weinig frequente contact structurele oorzaken, zoals bijvoorbeeld een leerkracht die maar halftijds werkt of les geeft in twee scholen.

In ieder geval is de coördinator een belangrijke figuur voor het realiseren van G.V.O. in het secundair onderwijs. In de enquête van 1988 vond 59% van de ondervraagde leerkrachten zijn of haar aanwezigheid noodzakelijk en 23% vond ze nuttig, maar niet noodzakelijk. In de enquête van 1989 vond 83% van de leerkrachten die aanwezigheid belangrijk en 14% vond ze enigszins belangrijk. Daarom willen we nu even stilstaan bij de taken die de leerkrachten aan de coördinator toekennen.

5. Taakomschrijving van de G.V.O.-coördinator

a) Taakomschrijving volgens de leerkrachten

Uit een reeks interviews met leerkrachten in 1988 bleek dat de coördinator op de eerste plaats gezien werd als doorgeefluik voor informatie en lesmateriaal. Op de tweede plaats werd hem of haar een organiserende of coördinerende taak toegekend. Pas op de laatste plaats zag men de coördinator als iemand die leerkrachten begeleidt of initiatieven neemt.

De taakomschrijving werd uitvoeriger bevraagd in een enquête in 1989. Daarin kwam dezelfde tendens tot uiting. Begeleiding van leerkrachten werd over het algemeen minder belangrijk gevonden, terwijl taken zoals lesmateriaal bezorgen en vergaderingen organiseren vooraan op de rangorde staan. *Tabel 3.2.* illustreert dit duidelijk.

Eerst werd gevraagd of men een bepaalde taak al dan niet toekent aan de G.V.O.-coördinator. De vijf taken die door de ondervraagde leerkrachten het meest vermeld worden zijn: vergaderingen beleggen (90%), materiaal bezorgen (86%), achtergrondinformatie geven (81%) en leerkrachten en directie overtuigen (beide 74%). Ook uitleg

Tabel 3.2.: Taakomschrijving G.V.O.-coördinator en bepaling van prioriteiten binnen takenpakket volgens de leerkrachten

Omschrijving taak	Algemeen *	1e belangrijke taak	2e belangrijke taak	3e belangrijke taak
materiaal bezorgen	86%	33%	14%	2%
afspraken maken	57%	5%	-	10%
vergaderingen beleggen	90%	31%	19%	19%
uitleg bij materiaal	69%	5%	14%	12%
achtergrondinfo	81%	7%	17%	5%
leerkrachten overtuigen	74%	7%	12%	21%
contacten PMS/MST	52%	-	2%	2%
problemen op school rapporteren	52%	7%	10%	7%
directie overtuigen	74%	5%	7%	12%
individuele begeleiding	48%	-	5%	7%
andere: evaluatie	5%	-	-	2%
andere: varia	12%	-	-	-
totaal aantal leerkrachten	42	100% (42)	100% (42)	100% (42) **

* Meerdere antwoorden waren mogelijk

** Afrondingsfout

geven bij het materiaal wordt door veel leerkrachten vermeld (69%). De andere taken zijn eveneens belangrijk, doch volgen een eindje achterop: afspraken maken tussen leerkrachten (57%), contacten met PMS/MST verzorgen (52%), problemen op school in verband met gezondheid rapporteren (52%), individuele begeleiding van leerkrachten (48%) en andere (17%).

Ten tweede vroegen we de leerkrachten om van de opgegeven taken de drie belangrijkste aan te duiden, in dalende volgorde van belangrijkheid. De antwoorden hierop vinden we in de drie laatste kolommen van *tabel 3.2*. Op de eerste plaats komen vooral lesmateriaal bezorgen (33%) en vergaderingen beleggen (31%). Op de tweede plaats ziet men ook nog vergaderingen beleggen (19%) en achtergrondinformatie geven (17%). Op de derde plaats volgen leerkrachten overtuigen (21%) en opnieuw vergaderingen beleggen (21%).

Het mag op zijn minst merkwaardig heten dat leerkrachten in zulke sterke mate verwachten van de coördinator dat hij of zij vergaderingen belegt. Dit is immers een uitgesproken formeel gebeuren dat bovendien extra tijd vraagt van de leerkrachten. We zagen dat de coördinatoren in de loop van het pilootproject juist meer informeel tewerk gingen omdat dit meer effect bleek te hebben. Blijkbaar leeft de overtuiging dat de coördinator vooral een formele functie heeft die met formele middelen wordt uitgeoefend. Dit neemt niet weg dat ook informele aspecten belangrijk gevonden worden, zoals bijvoorbeeld het overtuigen van leerkrachten en directie. Deze zaken scoren echter niet hoog op de prioriteitenlijst van de bevraagde leerkrachten.

b) Taakomschrijving volgens de G.V.O.-coördinatoren

Tijdens de interviews met de coördinatoren werd gevraagd hoe zij hun taak zouden omschrijven. We richten onze aandacht hier enkel

op hun activiteiten binnen de school. De volgende citaten geven in enkele woorden een vrij volledig beeld van wat een coördinator zoal doet.

Coördinator: Een G.V.O.-coördinator zou dus iemand moeten zijn die in zijn school in de eerste plaats de dingen in gang zet die met gezondheidsopvoeding te maken hebben, die mensen kan warm maken en die ervoor zorgt dat er geen praktische problemen zijn om dat naar de leerlingen toe te brengen en die dus contacten legt tussen het G.V.O.-team in Gent en in Leuven en wat er in de school gebeurt. En terzelfdertijd dus ook de persoon die bezig is met het uitwerken van teksten in verband met gezondheidsopvoeding. Dat vind ik wel een normale bezigheid voor coördinator. Het zou nog veel ruimer kunnen zijn. Er zouden dus nog meer contacten moeten zijn met het medisch centrum, hoe is die benaming daarvoor, P.M.S. zeker?
(school A, 1989)

Interviewer: U zei dat het in begin onduidelijk was wat U moest doen als coördinator. Hebt U nu al een beter beeld van wat uw taak is? Wat is uw taak voor u nu?
Coördinator: Nu mijn taak dat is datgene dat wij afspreken in de stuurgroep in de groep op het A.Z. (bedoelt het navormingsproject, n.v.d.a.) en daarmee proberen leerkrachten warm te maken om daar aan mee te werken, proberen uit te testen of dat materiaal degelijk is, dus bruikbaar is voor later. En dan voor mezelf ook, zo een beetje in mijn achterhoofd, niet alleen het uittesten nu maar ook voor later: is dat praktisch haalbaar in een normaal schooljaar om dat op die manier te verwerken? Om dat er in het kader van gans de school in te krijgen.
(school C, 1989)

Interviewer: Hoe ziet u uw taak als coördinator?
Coördinator: Mijn taak die zie ik als volgt: een brug slaan tussen wat we doen binnen de G.V.O. zelf en de school. En dan, laat ons zeggen voornamelijk bij de directie en hetgeen daarrond zit, een sfeer van vertrouwen te kweken. Zeggen dat hetgeen we doen niet is om de tijd te verdrijven of uw administratie overhoop te gooien of uw leerkrachten het hoofd op hol te brengen, maar dat het is ingegeven door het feit dat er vele gaten zitten in het lesgeven en het ganse onderwijs (...)
(school H, 1989)

De opdracht van de G.V.O.-coördinator bestaat erin ervoor te zorgen dat het ontwikkelde lesmateriaal in de scholen uitgetest kan worden. Wat moet daarvoor zoal gebeuren? Een coördinator moet contacten leggen tussen de verschillende betrokkenen: universiteit(en), directie, leerkrachten en eventueel ook P.M.S en M.S.T. Hij of zij moet mensen warm maken voor G.V.O., zowel leerkrachten als directie, en een sfeer van vertrouwen in het pilootproject creëren. Vergaderingen beleggen, leerkrachten persoonlijk aanspreken, uitleg geven en beschikbaar zijn, maken eveneens deel uit van de taak. Bovendien moet hij of zij ook de praktische organisatie op zich nemen zoals het lesmateriaal verspreiden, een uurrooster opstellen, lokalen toewijzen, enzovoort. Tenslotte werkt de coördinator binnen dit pilootproject mee aan het uitwerken van experimenteel materiaal en het zoeken naar een geschikte manier om G.V.O. te integreren in het onderwijs. Dit zoeken gebeurt op basis van de ervaringen die men opdeed bij het uittesten van het lesmateriaal in de scholen.

c) Knelpunten bij de coördinatietaak

Het werken als coördinator in een school gaat niet altijd vanzelf. Uit de interviews haalden we drie soorten problemen waarmee hij of zij geconfronteerd kan worden. Om te beginnen is het mogelijk dat de *schoolleider* niet achter G.V.O. staat en de bewegingsvrijheid van de leerkrachten binnen de school beknot. Dit kan gaan van het bijna boycotten tot het opleggen van beperkingen wat het gebruik van werkvormen betreft. Scholen D en E bevonden zich in een dergelijke situatie. De schoolleiders weigerden de coördinator de facto een voldoende aantal uren vrij te stellen voor G.V.O. De schoolleider van school E stond ook niet toe dat er activiteiten buiten het normale verloop opgezet werden.

G.V.O.-coördinator: (...) Het begint echt meer en meer moeilijk te worden. De uren die ik dan vrij heb zoals vandaag moet ik dan nog vervangen (...) Als er een klas

is die geen les heeft omdat er leerkrachten afwezig zijn en ik ben hier op school, dan heb ik vervanging. Dus het wordt ook tegengewerkt, het wordt niet meegespeeld om de kans te geven.
(school E, 1989)

In andere scholen is het mogelijk dat de schoolleider beperkingen oplegt wat de werkvormen betreft, zoals bijvoorbeeld in school C.

Coördinator: (...) Ge probeert wel van bepaalde dingen uit te testen, maar om helemaal perfect alles uit te testen en te evalueren, zie ik niet mogelijk omdat het gewone schoolleven ook moet doorgaan. Dat ge dat niet kunt onderbreken.
(school C, 1989)

Een tweede reeks problemen ligt bij de *leerkrachten* die dikwijls moeilijk of helemaal niet in beweging te zetten zijn. Extra vergaderingen beleggen is vaak onmogelijk of krijgt weinig bijval. De vraag om iets extra te doen buiten het normale leerplan krijgt niet altijd positieve respons omdat vele vakken reeds een overvol programma hebben.

Coördinator: (...) Ik zeg, vergaderingen zijn er dus niet geweest omdat... ik weet niet wat al besproken is, omdat bij ons de gewoonte bestaat van de vergaderingen in het begin van een schooljaar en zeker in 't begin van een trimester vast te leggen. Daarbuiten wordt er praktisch niet gegaan, omdat iedereen zich dan daar naar kan schikken. Er zijn veel mensen die in feite ook andere verplichtingen hebben buiten het onderwijs en die graag weten wanneer dat ze niet vrij zullen zijn. En als ge dan extra vergaderingen moet inleggen, waarbij ge dus alleen beroep doet op een bereidwilligheid en dat ge dat volledig op vrijwillige basis doet, dan is ... hoe moet ik zeggen, het resultaat ervan, is daarvan minimaal, als ge alleen zegt, kijk, ge moogt komen, maar 't is niet verplicht. Als ge zegt ge moet komen dan zeggen ze, jamaar de vergaderingen liggen vast en we hebben er verleden week één gehad van 4 tot 6 en nu weer één van een uur d'erbij. Dus ik heb die vergaderingen er niet bijgedaan, ze konden mij altijd bereiken.
(school B, 1989)

Een derde en laatste soort problemen situeert zich in de aard van het pilootproject of de *coördinatoren* zelf. Een G.V.O.-coördinator die er pas later bijkwam zegt het volgende.

Coördinator: (...) ik heb eerst zelf te vlug moeten ... Nu versta ik al iets meer wat mijn taak en mijn functie is. Ik was zelf nog aan 't zwemmen en dan kun je heel moeilijk de andere mensen overtuigen. Ik denk dat dat bij bepaalde mensen ook zo overgekomen is (...) Ik bedoel, ik moet hier als een marktkramer zijn hé. Als ge weet welke artikelen dat ge hebt en te verkopen aan te bieden hebt dan zal uw verkoop sterker stijgen dan in vergelijking met diegene die één keer sporadisch een keer meegaat naar de markt (...).
(school H, 1989)

Het is dus van cruciaal belang dat de coördinator weet waarover G.V.O. gaat en hoe het lesmateriaal is opgebouwd. Bovendien is coördineren iets dat men moet leren. Ervaring en training zijn belangrijk om een dergelijke taak tot een goed einde te brengen.

Coördinator: (...) ofwel zoudt ge meer uren moeten kunnen krijgen, maar dan extra betaald worden. Dan uiteraard als opleiding, een speciale training krijgen, een speciale opleiding krijgen.

Interviewer: Ja, voelt u nu dat u te weinig opleiding hebt om zoiets te doen?

Coördinator: Ja, veel te weinig opleiding, veel te weinig.

Interviewer: In welke zin dan?

Coördinator: Ten eerste, communicaties, psychologische communicaties, psychologische inzichten en communicaties en sociale, sociologische inzichten om met mensen te leren werken en een project te leren hanteren en te organiseren.

(school D, 1989)

Hierbij kunnen we nog opmerken dat reeds eerder bleek hoe persoonlijke relaties dikwijls doorslaggevend waren om mee te werken aan het pilootproject. Ook de positie van de G.V.O.-coördinator binnen de school is belangrijk. Iemand die reeds graadcoördinator is, zal minder moeilijkheden ondervinden dan iemand anders. Hij

of zij heeft immers reeds enige ervaring en 'gezag' als coördinator opgebouwd. Een coördinator moet iemand zijn die door de anderen aanvaard wordt. Zo zagen we bijvoorbeeld dat een leerkracht die in de B.S.O.-afdeling les geeft moeilijk als coördinator kon optreden in de A.S.O.-afdeling.

d) Arbeidsvoldoening als G.V.O.-coördinator

We vroegen de coördinatoren wat ze precies van dit pilootproject verwachtten. Ook hier situeren de antwoorden zich op drie terreinen. Ten eerste is het belangrijk dat de *leerlingen* er iets aan hebben.

Interviewer: Terug eventjes over die taak als coördinator. Welke criteria hanteert U nu voor uzelf? (...) Wanneer oordeelt u zelf dat u het goed hebt gedaan? (...)

Coördinator: Ja, als ik de opdracht heb om een bepaald thema hier in de school uit te werken dan vind ik dat het goed geweest is als ik van de leerkrachten hoor dat de leerlingen er iets aan gehad hebben. Daar doe ik het eigenlijk voor en al de rest is bijzaak. Dan is het goed geweest. Dat is kort en krachtig hé (...) Al de rest dat telt dus eigenlijk niet. Want de school is er voor de leerlingen, daar gaat het om. Zijn er geen leerlingen meer dan is er ook geen school.
(school A, 1989)

Ten tweede is de respons van de *leerkrachten* zeer belangrijk.

Interviewer: Wanneer kunt u nu voor uzelf zeggen dat u uw taak goed hebt gedaan?

Coördinator: Ach, ik zou kunnen zeggen als ik mezelf nu ga evalueren hé, ik zal u zeggen, indien ik meer leerkrachten zou gehad hebben. Ik moet zeggen als er maar een 2 of 3-tal meewerken en zo, (...) dan zal dat misschien ook gedeeltelijk aan mij liggen. Dat is een beetje zelfkritiek dat ik hier doe. Indien er dus meer zouden meewerken, die gemotiveerd zijn en die naderhand zouden willen zeggen: dat en dat was goed en als ge nog zo'n zaken hebt, moogt ge er nog altijd mee komen. Dan wordt ge gewaar, kijk, 't heeft effect gehad. Ik kan niet zeggen dat het geen effect gehad heeft want er is

niemand die mij gezegd heeft, ge moet het aan mij niet meer vragen. Dat is het andere uiterste.
(school B, 1989)

Ten derde hecht men veel belang aan de *uitstraling* van G.V.O., zowel binnen als buiten de school.

Interviewer: Wanneer kunt U nu voor uzelf zeggen dat uw opdracht geslaagd is?

Coördinator: Ja, geslaagd, ik zie ze niet direct als geslaagd helemaal. Want eigenlijk zou de ganse school d'er moeten kunnen van op de hoogte zijn en aan meewerken. Maar om praktische reden is dat hier zeker niet mogelijk.
(school C, 1989)

Interviewer: Ja, wanneer zoudt ge nu van uzelf kunnen zeggen dat ge goed gewerkt hebt als coördinator, wanneer gaat ge er zelf voldoening van hebben?

Coördinator: Ge moet uiteraard alles relativeren hé. Ik heb bij elk project een bepaalde voldoening. Dus als we positief denkend zijn dan gaat er van elk project iets positiefs, iets waardevols uit. Dus hebben wij bij elk project al een bepaalde voldoening gehad. Maar de voldoening zou zijn dat dus in feite de school in zijn geheel, P.M.S.-centrum in zijn geheel, ouders, verenigingen, de inspectie, G.V.O. als een belangrijk onderdeel in heel de onderwijsstructuur zal geïntegreerd geraken. Dan zal het een voldoening zijn, dan zal het d'erin zitten.
(school D, 1989)

6. Visie van de G.V.O.-coördinator op gezondheidsrisico's en G.V.O. in het secundair onderwijs

a) Houding tegenover gezondheidsrisico's en G.V.O. in het secundair onderwijs

Voor de coördinatoren vallen vooral de ongezonde eetgewoonten van de jongeren op. Ook roken en alcoholgebruik worden als probleemgebieden aangegeven.

Coördinator: (...) vooral als ge kijkt tegenwoordig naar die jongeren, hoe verschrikkelijk het is die vieze dingen die ze eten, die hamburgers waar ik zo'n verschrikkelijke hekel aan heb (...) Ik vind het ergste dat ze niet durven weigeren omdat ze bij de groep willen horen.
(school F, 1989)

De groepsdruk wordt hier als een belangrijke oorzaak aangegeven. Het gezin wordt elders eveneens als een mogelijke negatieve factor vernoemd.

Coördinator: Wel, G.V.O. is iets dat in de school mischien nog meer moet gebeuren en waar je vaak machteloos tegenover staat omdat het van huis uit... zeker als het gaat over voeding. Als ge een keer kijkt wat sommigen mee hebben in hun lunchpakket. Dat is toch een stuk van huis uit dat ze dat meekrijgen. Moeilijk hé, ge kunt er hen alleen proberen bewust van te maken dat zij het later anders zouden doen.
(school C, 1989)

Een aantal coördinatoren menen zelfs dat de invloed van het gezin belangrijker is dan die van de school.

Interviewer: Wat denkt u dat de invloed van de ouders is?

Coördinator: Op gezondheid?

Interviewer: Ja.

Coördinator: Oh, dat is zeer groot denk ik hé? Ik denk dat de invloed van de ouders groter is dan van de school.
(school G, 1989)

Een andere coördinator ziet het anders. De mate van invloed verschilt van gezin tot gezin. Idealiter zou het gezin de meeste invloed moeten hebben. In de realiteit zijn school en jeugdbeweging echter belangrijker, aldus deze G.V.O.-coördinator.

Interviewer: Wat denkt u dat het meeste invloed heeft: het gezin, de school of de jeugdbeweging?

Coördinator: Dat is een zeer ingewikkelde vraag in die zin, ik denk dat dat afhangt van gezin tot gezin. En

ook het aantal uren dat ge eraan besteedt. Natuurlijk, het aantal uren dat ge in de school besteedt, is vastgesteld, dat is een feit. Maar het aantal uren dat ge in uw gezin besteedt, is bijna niet te achterhalen. En het aantal uren dat ge in de jeugdbeweging besteedt, is ook bijna niet te achterhalen. (...) Ik beweer dat er in de huidige samenleving heel weinig mensen zijn die een echt gezinsleven hebben. Dus ik twijfel aan het feit dat de school, dat zien we duidelijk, weet wat er daar moet gegeven worden, maar de gegevens van een gezin dat ... Een doktersgezin, of een gezin van een leerkracht, waarin kan gesteld worden dat mensen een bepaalde opvoeding genoten hebben en dat ze ook bereid zijn aan overdracht te doen van kennis naar hun kinderen toe, is nog niet een bewijs dat ze het doen want ze hebben geen tijd. (...) Ik denk 1) de school, 2) zoals het nu tegenwoordig is de jeugdbeweging, 3) het gezin. En ik zou durven stellen dat ik het liefst zou zien dat het gezin eerst zou komen.
(school H, 1989)

Aangezien het gezin tekort schiet, moet de school de taak van gezondheidsopvoeding overnemen, volgens deze G.V.O.-coördinator. Ook de andere coördinatoren vinden de school een gepaste plaats om aan G.V.O. te doen. Gezondheidsopvoeding is slechts één aspect van een totale opvoeding die ook de taak is van het onderwijs. Bovendien kan men via het onderwijs de jongeren goed bereiken.

Interviewer: En wat is de taak van het onderwijs?

Coördinator: Aangezien dat het onderwijs ook een opvoedende taak heeft gaan die twee dus mekaar raken en overlappen. Dus waarom gaat gij dat G.V.O. onderzoek in de scholen lanceren? Omdat gij het gewoon op de straten niet kunt. Ge kunt op straat misschien ook door affiches ... uit te hangen, ... maar och god ... zoveel affiches dat ge door de bomen het bos niet meer ziet .. wat doet ge? Ge gaat de mensen zoeken waar ge ze kunt vinden. (...) Dus gij neemt dan ook het onderwijs er uit omdat daar aan opvoeding in gedaan wordt of zou moeten gedaan worden.
(school B, 1989)

G.V.O. op school betekent dan dat men de jongeren bewust moet maken van wat er fout loopt en dat ze er zelf iets aan kunnen veranderen.

Interviewer: Wat betekent nu voor u de term gezondheidsvoorlichting en -opvoeding. Dit is nu een algemene vraag.

Coördinator: Ik denk jongeren bewust maken dat ze er zelf iets aan kunnen doen. (...) Ik denk dat als ge hen dat kunt bijbrengen, ... Natuurlijk ge moet het dan invullen rond voeding, enzovoort. En het is daarom dat ik denk dat het in het onderwijs moet zitten, (...) Ge geeft ze dat tussendoor mee, ik vind dat toch, zeker in het beroepsonderwijs.
(school G, 1989)

De impact of het resultaat van G.V.O. op school zal misschien maar beperkt zijn, maar zelfs dan blijft het voor een aantal coördinatoren de moeite waard.

Coördinator: (...) Wanneer ge weet wat ge misdoet, kunt ge d'er iets aan veranderen maar als ge het niet weet kunt ge het niet veranderen. Dus men moet een heel goede voorlichting geven om te tonen kijk daar zitten de fouten. Hoe kan je dat nu veranderen, hoe kan ik proberen d'er iets aan te veranderen? Als gij een leerling hebt die elke dag een liter cola drinkt, - d'er zijn er zo - en ze beginnen dan met elke dag driekwart liter te drinken, is dat ook al gezondheidsvoorlichting. En zo kunt ge stap voor stap. Maar ge moogt ze niet onmiddellijk zeggen: cola drink dat nooit, want dat kunnen ze toch niet volhouden. Dus door er gewoon op te wijzen - en ook te doen - dat ze niet alleen zijn, dat ze in groep zijn, ik denk dat dat heel belangrijk is.
(school F, 1989)

Een coördinator merkt op dat het belangrijk is dat de leerkracht die G.V.O. geeft, invloed heeft op de leerlingen of, met andere woorden, door de leerlingen aanvaard wordt.

Coördinator: (...) Een bepaalde leerkracht kan invloed hebben in een bepaalde klas en in een andere klas niet en uiteindelijk gaat het om dezelfde les op dezelfde manier gegeven. Ik denk dat daar heel wat factoren in spelen. Ten eerste aanvaard zijn door de leerlingen. Ik denk dat ge, als ge niet aanvaard zijt als mens bij de leerling, kunt ge daar niet veel staan doen. Ik er-vaar dat in mijn vak ook, in godsdienst. Zijt ge daar niet aanvaard dan staat ge daar in de lucht te preken, allee preken is een verkeerd woord, dan is dat het

antwoord van die gasten. En ik denk dat dat voor G.V.O. juist hetzelfde is. Als jij door uw leerlingen kritisch bekeken wordt en niet aanvaard wordt, dat ze een negatieve houding gaan aannemen, dan gaat dat niet veel uithalen denk ik.
(school C, 1989)

Een succesvolle G.V.O. hangt natuurlijk ook af van de manier waarop het een plaats zal krijgen binnen het onderwijs. Hoe de G.V.O.-coördinatoren dat zien, zal blijken uit het volgende.

b) Mogelijke vormen van integratie

Net zoals de schoolleiders, vroegen ook de coördinatoren naar een manier om G.V.O. te integreren in het onderwijsaanbod. Een coördinator is zeer radicaal en ziet G.V.O. een plaats krijgen in een hervormd onderwijssysteem.

Interviewer: En hoe zou dat dan integreren?
Coördinator: Ik zou dat zoals ik daarstraks al gezegd heb, ik zou dus twee, drie of elke namiddag uittrekken voor allerlei opvoedingssituaties, of het nu sport is, voeding, leefgewoontes, mondiale opvoedingssituaties of weet ik veel. Dat 's namiddags bekijken en 's morgens alle andere klassieke lessen. Dat zou de ideale vorm zijn. Dus de infrastructuur qua gebouw, qua lessen, programma's, enzovoort, zouden ook moeten aangepast worden eigenlijk. Ook de leerprogramma's zouden moeten aangepast zijn in die zin. Dus in feite is het een gekunsteld iets om G.V.O.-projecten in de school binnen te brengen, zoals het nu momenteel door gaat, het is gekunsteld, op allerlei gebied.
(school D, 1989)

Sommige coördinatoren daarentegen zouden een afzonderlijk vak G.V.O. ideaal vinden, al weten ze meestal wel dat dat niet haalbaar of niet de bedoeling is.

Interviewer: Ja, hoe zou dat nu op langere termijn gezondheidsvoorlichting en -opvoeding kunnen integreren in het onderwijs, in het middelbaar onderwijs dan?

Coördinator: Moest dat een apart vak kunnen zijn zou dat natuurlijk idealer zijn. Maar ik zie dat niet direct zitten dat ze daar een extra uur gaan aan besteden en dan denken dat ze dat in een bepaald vak zeer goed kunnen. In biologie, in Nederlands, dat gaat zeker, technische activiteiten. Dat ge dus bepaalde stukken daaruit in bepaalde vakken kunt geven, verplicht op het programma.
(school F, 1989)

Een aantal coördinatoren verdedigen het projectonderwijs als ideale manier om aan G.V.O. te doen, maar beseffen dat dat niet altijd en overal mogelijk is.

Coördinator: (...) Ik ben alleen maar bang dat het zal verdwijnen in de la.
Interviewer: Ja? Waarom? Waarom zou het verdwijnen?
Coördinator: Als je het als project doet oké, dan verdwijnt het niet. Als ze het initiatief willen nemen om het als project te doen, werkt het. Maar op die manier zoals het hier bij ons gebeurt, verdwijnt het toch stil-tjes aan. Als je telkens weer die weerstand krijgt, blijf je niet vechten. (...) Natuurlijk de leerkrachten zijn niet opgeleid om projectonderwijs te geven. Onze opleiding is helemaal anders gebeurd hé.
(school E, 1989)

Interviewer: En wat is de taak van het onderwijs als zodanig om aan gezondheidsopvoeding te doen?
Coördinator: (...) Als tussendoortjes niet maar dus ook als een stuk van het lessenpakket. Dat is dan van hoger uit dat het verspreid moet worden en tussen bepaalde lessen afspraken gemaakt worden. Want nu vind ik het toch echt wel moeilijk hoor om nog een keer projecten op te zetten in bepaalde klassen waar ze al met overladen leerstof zitten...
Interviewer: Bedoelt u ...?
Coördinator: Nu is het iets erbij. Dat is gelijk een surplus of een extra, terwijl dat het toch iets belangrijks is dat er in moet.
(school G, 1989)

De moeilijkheden die men ondervindt bij het werken in projectvorm zijn een overbelasting van leerkrachten en leerlingen, gebrek aan ruimte ervoor binnen de school, geen ervaring hierin bij de

leerkrachten en te weinig continuïteit. Een compromisoplossing die een drietal coördinatoren voorstellen, luidt als volgt.

Coördinator: Ik denk, moesten we zeggen het in bepaalde vakken toch een beetje insteken, maar dat het er weer uit kan. Dus als ge een programma maakt dat af moet - en in bepaalde klassen is dat strikt - als ge daar nu een stuk van gezondheidsopvoeding insteeekt. Van daaruit zoudt ge kunnen verwijzen: dat kan ook in samenwerking met. Dan doe je toch niet helemaal het project weg maar overlaadt ge ook het programma niet. Als dat besproken wordt, kijkt ge toch ook min of meer naar het programma, naar de lesuren die daarvoor voorzien zijn. Dan zit het er in, en dan kan het er ook weer uit. Ik weet niet of ge mij begrijpt.

Interviewer: U bedoelt dat G.V.O. een stuk in het leerplan moet zitten?

Coördinator: Ja.

Interviewer: Maar anderzijds ook het werken onder de vorm van een project blijven stimuleren.

(school G, 1989)

Men pleit hier dus voor een integratie binnen het leerplan van verschillende vakken, met daarbij de mogelijkheid om het als project uit te werken. Omwille van de continuïteit zal één project niet volstaan. Achteraf zal het af en toe herhaald moeten worden, zo merkte een coördinator op. Dat zal eenvoudiger zijn wanneer, zoals hierboven voorgesteld, G.V.O. deel uitmaakt van het leerplan van verschillende vakken.

De vraag naar integratie van G.V.O. in het leerplan heeft nog met iets anders te maken.

Interviewer: Zou het problemen geven als volgend jaar zou verder gewerkt worden aan het pilootproject?

Coördinator: Dat is geen enkel probleem, niet op grote schaal, dus beperkte schaal zolang het niet te officieel is. Dat is het dan wat een school moet hebben. Het moet officieel, van buiten officiële instanties naar een school toe komen. Dan wordt het ook uitgewerkt want anders blijft het een beetje amateuristisch eigenlijk, én voor de leerkrachten én voor de leerlingen.

(school A, 1989)

Interviewer: Hoe kunt ge nu G.V.O. integreren in het onderwijs op lange termijn? Hoe ziet ge dat?

Coördinator: Wij kunnen het G.V.O. alleen integreren volgens mij door goeie kwaliteit af te leveren en daar mee langs de inspectie naar de directies toe te gaan. Wat moet vermeden worden dat is, daarmee dat ik die coördinatie wel eigenlijk leuk vind, omdat dat sympathieker overkomt dan dat Brussel het zegt, of Brussel dicteert. Dat wekt bij mensen kippevlees op, hilariteit.

(school H, 1989)

De twee bovenstaande citaten geven zeer goed aan dat er een evenwicht gezocht moet worden tussen het formele en informele. Enerzijds wordt het informele karakter van het pilootproject positief beoordeeld. Het werken met een coördinator binnen de school komt 'sympathiek' over. Anderzijds is er nood aan formalisering, zeker wanneer G.V.O. op grotere schaal ingevoerd zal worden.

Naast een systematische integratie van G.V.O. is ook een occasionele benadering mogelijk volgens een coördinator. Het wordt voorgesteld als volgt.

Coördinator: (...) Maar wat bijvoorbeeld wel mogelijk zou zijn, ja, dat is ook iets wat ik gedacht heb voor die gezondheidsvoorlichting. Bijvoorbeeld er zijn bepaalde uren dat er vervangingen zijn. Dan zijn er dus werkbladen die zouden kunnen gebruikt worden daarin. Wij zijn hier ooit verplicht geweest voor elk leervak voor twee lesuren een vervangingstaak te voorzien - ge moest plots eens afwezig zijn - die een andere leerkracht kan geven. Voor G.V.O. zou dat zeer goed gaan. En d'er zijn zaken die iedereen kan in feite, mits een kleine begeleiding te geven. Dus als ge studie moet doen, zoudt ge dat kunnen doen.

(school F, 1989)

De toekomst zal uitwijzen welke vorm het uiteindelijk zal worden. De G.V.O.-coördinatoren kunnen in het kader van het navormingsproject zeer nuttige ervaringen bij elkaar brengen en via de Pedagogische Werkgroep aan de Stuurgroep informatie doorspelen. De

Stuurgroep kan vervolgens adviezen verlenen aan de minister, die in laatste instantie de beslissingen neemt.

§2. DE G.V.O.-COORDINATOR GESITUEERD IN EEN PROCES VAN PLANMATIGE SOCIALE VERANDERING

1. De taak van de coördinator

Tijdens de voorbije decennia heeft de onderwijswereld een heel ander gelaat gekregen. Structuren veranderden, maar ook inhoudelijke kenmerken. Zo maakten we de opkomst mee van het Vernieuwd Secundair Onderwijs (V.S.O.), een nieuw onderwijsconcept uitgedrukt in een nieuwe structuur. Ondertussen bleef het traditionele onderwijs bestaan, wat later aanleiding gaf tot discussies over een eenheidsstructuur. Er werden scholengemeenschappen opgericht, wat een aanzienlijke schaalvergroting en een toenemende complexiteit met zich meebracht. Deze tendens werd versterkt door een dalend leerlingenaantal dat fusies tussen scholen noodzakelijk maakte.

De samenleving stelt voortdurend eisen aan het onderwijs. Ze verwacht dat het jongeren onderricht en opvoedt tot 'volwaardige' burgers die in die samenleving kunnen functioneren. In dat kader zagen we onder meer nieuwe studierichtingen en vakken ontstaan (bijvoorbeeld electronica, informatica). Het onderwijs van vandaag wordt nog voortdurend geconfronteerd met vernieuwingen. Dat kan gaan van de invoering van een nieuwe structuur (bijvoorbeeld de eenheidsstructuur) tot het introduceren van de video als didactisch instrument.

Het gevolg van dit alles is dat aan de school steeds hogere organisatorische eisen worden gesteld. De school wordt dan ook steeds meer beschouwd als een echte organisatie (ELINGS en RIJKEN, 1987: 3; KWANTES en ROHDE, 1985: 3). Net zoals van een andere organisatie, wordt er van haar verwacht dat ze een aantal doelstellingen op een min of meer efficiënte wijze kan realiseren. Hogere organisatorische eisen vragen een sterker doorgevoerde taakverdeling en differentiatie binnen de school. De tijd dat één leerkracht les kon geven aan alle leerjaren is voorbij. Ook de directeur of directrice met een lestaak verdwijnt, zeker in het secundair onderwijs. Zelfs de opdeling tussen directie en leerkrachten is onvoldoende geworden om alle nodige taken binnen de huidige schoolorganisatie te vervullen. Er is een behoefte gegroeid aan een 'middenkader', of 'middenmanagement' (ELINGS en RIJKEN, 1987). Deze functie wordt waargenomen door (een groep) leerkrachten die naast hun onderwijstaak beleids- of coördinatie-taken opnemen. Ze staan tussen de schooldirectie en de leerkrachten, tussen het beleid en de uitvoering ervan (ELINGS en RIJKEN, 1987: 5). ELINGS en RIJKEN (1987: 3-4) geven voor de Nederlandse situatie een vijftal domeinen aan waarin deze personen actief zijn. Twee hiervan herkennen we ook bij ons.

- 1) Tengevolge van een 'deregulering' in het onderwijsbeleid en het toekennen van een grotere autonomie aan de lokale scholen, wordt de beleidsruimte binnen een school groter. In een aantal scholen wordt die ruimte mede opgevuld door andere personeelsleden dan de directie (DEVOS, e.a., 1989). Zij vormen het 'middenkader'.
- 2) Wanneer een school meewerkt aan een vernieuwing, dan is er vaak een coördinator nodig om dit te begeleiden. Een voorbeeld hiervan is het V.S.O. waar de graadcoördinator een begrip is geworden, vooral in het katholieke net. Deze functie heeft daar zelfs een permanent karakter gekregen. Andere voorbeelden zijn het invoeren van informatica, het geven van A.I.D.S.-voorlichting en ... waarom niet: het G.V.O.-pilotproject.

Zo zijn we bij de G.V.O.-coördinatoren gekomen. Een G.V.O.-coördinator is dus iemand die - tijdelijk - tot het middenkader behoort. We moeten daaraan toevoegen dat dit niet betekent dat in de pilootscholen reeds een middenkader aanwezig was. Het kwam vaak voor dat deze taak nieuw was voor een school. Nochtans was het ook een taak die vaak al op een impliciete wijze aanwezig was. We denken hier bijvoorbeeld aan school D waar de G.V.O.-coördinator enerzijds al lang actief was op school rond het thema gezondheid en waar anderzijds de schoolleider gewoon was om te delegeren en met coördinatoren te werken.

Een leerkracht die naast de gewone lestaak belast is met het ondersteunen en stimuleren van een verandering binnen de school wordt ook '*interne begeleider*' genoemd. Zeker in het geval van G.V.O. lijkt dit een betere benaming. Het heeft minder de connotatie dat men de facto zou participeren aan het schoolbeleid. We zagen immers dat G.V.O. niet onmiddellijk een element van het globale schoolbeleid was. In sommige scholen moest de G.V.O.-coördinator zelfs afwijken van of ingaan tegen de beleidsopvattingen van de schoolleider om G.V.O. te kunnen realiseren. We zullen nu verder ingaan op de positie van de G.V.O.-coördinator als interne begeleider van een proces van planmatige sociale verandering.

2. De G.V.O.-coördinator in een veranderingsproces

a) Situering

In hoofdstuk één werd uitgelegd op welke manier G.V.O. kan worden beschouwd als een proces van planmatige sociale verandering. Hoofdactoren in dit proces waren de veranderingsdeskundige en -organisatie en het cliëntensysteem. De brug tussen beide werd gevormd door de helper. In het kader van het G.V.O.-pilotproject

werd deze taak uitgevoerd door de G.V.O.-coördinatoren. Het zijn leerkrachten van de pilootscholen die de contacten onderhouden met de veranderingsdeskundige. Ze treden op als interne begeleiders voor het realiseren van het G.V.O.-pilotproject in de school.

Welke taken hebben deze interne begeleiders? KWANTES en ROHDE (1985: 7) benadrukken eerst en vooral het belang van een duidelijke taakomschrijving vooraf en geven aan dat dat meestal niet gebeurt. Ook voor het G.V.O.-pilotproject was dat een zwak punt. Herinner U de onduidelijkheid en onzekerheid die er aanvankelijk bestond. Daardoor konden vooral coördinatoren die later in het project instapten, moeilijker beginnen werken in hun school.

Bovenvermelde auteurs geven vervolgens een mogelijke opdeling van de verschillende activiteiten van een interne begeleider (KWANTES en ROHDE, 1985: 10). Ten eerste kan hij de nadruk leggen op de ontwikkeling op lange termijn van de school als organisatie. Hij treedt dan op als *organisatie-ontwikkelaar*. Binnen het G.V.O.-pilotproject was er weinig ruimte voor dit soort activiteiten. Het ging immers om een pilotproject van beperkte duur op beperkte schaal. Nochtans keek men ook verder. De bedoeling was juist te zoeken naar een manier om op lange termijn G.V.O. in het onderwijs te integreren. In die zin werkte men aan een ontwikkeling van de globale onderwijsorganisatie.

Ten tweede kan de interne begeleider de nadruk leggen op procesbevorderende activiteiten op korte termijn. Hij is dan een *procesgerichte begeleider* die zich bezighoudt met het organiseren van de samenwerking tussen de verschillende betrokkenen. De derde soort activiteiten hebben betrekking tot de concrete projectuitvoering. In dit geval gaat het om een *taakgerichte interne begeleider*.

Voor het G.V.O.-pilotproject lijkt ons het onderscheid tussen de twee laatste soort taken niet toepasbaar. Het organiseren van de samenwerking tussen de leerkrachten (procesgerichte activiteiten) omvat immers zowel het beleggen van vergaderingen als het maken van onderlinge afspraken en verdelen van lesmateriaal. Beide laatste taken geven KWANTES en ROHDE echter als voorbeeld van taakgerichte activiteiten. Daarom wensen wij veeleer een onderscheid te maken tussen *organisatorische* en *inhoudelijke* taken. Tot de organisatorische taken rekenen we vergaderingen beleggen, lesmateriaal doorspelen, afspraken maken in verband met lokalen en lesroosters en contacten leggen of onderhouden met externe instanties zoals de veranderingsdeskundige en eventueel P.M.S en M.S.T. Inhoudelijke taken omvatten achtergrondinformatie en uitleg geven bij het lesmateriaal, leerkrachten en directie overtuigen, problemen op school opsporen en rapporteren en leerkrachten individueel begeleiden.

Tot zover een doorsnede van de taken van de G.V.O.-coördinator. Dit geeft echter een vrij statisch beeld. Aangezien de G.V.O.-coördinator de begeleider is van een veranderingsproces, zal ook zijn taak dynamisch moeten evolueren naargelang de fase waarin het proces zich bevindt. Dat willen we nu meer gedetailleerd omschrijven.

b) De taken volgens de fasen in een veranderingsproces

In hoofdstuk 1 beschreven we de verschillende fasen van een proces van planmatige sociale verandering. We willen nu per fase overlopen wat de specifieke taken van de G.V.O.-coördinator daarin zijn. We baseren ons hiervoor op het onderzoeksmateriaal, maar ook op studies van ROGERS (1985: 315-317) en REINHARD (in KWANTES en ROHDE, 1985: 10-11).

Initiatiefase

Tijdens de eerste subfase moet de G.V.O.-coördinator de leerkrachten *bewust* maken van de noodzaak van G.V.O. en hen *informatie* geven over het pilotproject. Dit moet leiden tot een tweede subfase waarin de leerkrachten een *houding* tegenover het pilotproject gaan aannemen om in een derde subfase de *beslissing* te nemen om mee te werken. Vooraleer de initiatiefase gestart werd, werkten de G.V.O.-coördinatoren mee aan de voorbereiding van het lesmateriaal en kregen ze een training om in de scholen te kunnen werken. Tijdens de initiatiefase bestaat de taak van de G.V.O.-coördinator uit het aanspreken van collega's, het overtuigen van leerkrachten en directie, het organiseren van een inleidende vergadering en het verspreiden van informatie. Het resultaat van deze fase is adoptie of verwerping: de leerkracht beslist om al dan niet mee te werken aan het G.V.O.-pilotproject.

Implementatiefase

Het uitvoeren van het pilotproject behoort tot de eerste subfase of de initiële implementatie. Hier moet de G.V.O.-coördinator de leerkrachten begeleiden bij het uittesten van het lesmateriaal, afspraken maken in verband met lesroosters en lokalen, leerkrachten motiveren, ondersteunen en helpen bij eventuele problemen. Dit moet uitmonden in een evaluatie. Vanuit deze evaluaties wordt de volgende subfase voorbereid, namelijk de voortgezette implementatie. Concreet betekent dit dat de G.V.O.-coördinatoren vanuit hun ervaring mee zoeken naar een manier om G.V.O. in het secundair onderwijs te integreren en materiaal leveren voor adviezen aan de bevoegde minister. Dit speelde zich echter niet af binnen de scholen maar binnen het navormingsproject en de Pedagogische Werkgroep.

De G.V.O.-coördinator bleek dus een zeer cruciale rol te spelen in de experimentele fase van G.V.O. in het secundair onderwijs. De criteria op basis waarvan zo'n coördinator aangesteld werd, zijn dus ook heel belangrijk. Waarmee moet men rekening houden?

c) De keuze van een (G.V.O.)-coördinator

KWANTES en ROHDE (1985: 13-14) geven een drietal factoren waarmee rekening moet worden gehouden bij de keuze van een interne begeleider.

Een eerste factor is de *aard van de te vervullen taak*: het onderwerp, de complexiteit, de omvang of het aantal uren dat ervoor nodig is en dergelijke meer. Zo zien we dat de G.V.O.-coördinator heel dikwijls iemand was die reeds interesse had voor het thema gezondheid. Een tweede factor is de *bestaande organisatiestructuur* binnen de school. Het is mogelijk dat het begeleiden van een bepaalde vernieuwing aansluit bij de gewone taak van iemand op school. Voorbeelden bij uitstek zijn hier de scholen A en G waar de G.V.O.-coördinatie waargenomen werd door de graadcoördinator. Een derde en laatste factor is de *geschiktheid van de persoon*. Dit heeft te maken met zowel persoonlijkheidskenmerken als ervaring die men heeft en de bijscholing die men volgde. In vele gevallen was de G.V.O.-coördinator reeds geruime tijd genoteerd als iemand die in aanmerking kwam voor een coördinatieopdracht.

We zien dus dat binnen het G.V.O.-pilotproject dikwijls rekening gehouden werd met deze belangrijke factoren. Toch liep er af en toe iets mis omdat men niet altijd alle factoren in rekening bracht. Zo was er bijvoorbeeld een school die een leerkracht vrijstelde als G.V.O.-coördinator omdat die anders niet meer tewerkgesteld kon worden op school. Zulke zaken hebben het G.V.O.-pilotproject zeker niet bevorderd. Gedeeltelijk speelde ook 'toeval' een rol omdat men dikwijls zocht naar een leerkracht die

een bepaald vak gaf. Daarnaast speelden financiële argumenten een rol en betaalde de inrichtende macht soms enkel de vrijstelling van een regent(es).

Het meest voorkomend probleem was echter het gebrek aan ervaring en bijscholing. De meeste G.V.O.-coördinatoren hadden tot dan toe enkel hun lesopdracht vervuld. De bijscholing die ze kregen in het kader van de navorming was dan ook niet overbodig.

Het werken met een G.V.O.-coördinator gebeurde hier in een experimentele fase, in het kader van een pilootproject op beperkte schaal. Vanuit de veranderingsdeskundige wordt echter geopteerd voor een permanente G.V.O.-coördinatie in de toekomst. Wanneer G.V.O. opgenomen zou worden in de leerplannen, dan blijven begeleiding en coördinatie noodzakelijk om ten eerste het multidisciplinair karakter te verzekeren en ten tweede erover te waken dat leerkrachten verder gaan dan enkel kennisoverdracht en ook streven naar attitudevorming en gedragsverandering bij de leerlingen. Het is echter de vraag of dit op beleidsvlak ondersteund kan worden. Indien een vorm van interne begeleiding mogelijk blijkt, dan is het belangrijk om bij de keuze van de persoon rekening te houden met de hierboven vermelde factoren. Dit vormt echter nog geen garantie voor een geslaagde interne G.V.O.-begeleiding. Er moeten nog een aantal bijkomende voorwaarden vervuld worden. Daarbij zullen we nu even stilstaan.

d) Voorwaarden voor een effectieve interne begeleiding

KWANTES en ROHDE (1985: 18-21) formuleerden een vijftal voorwaarden die zeer goed van toepassing zijn op de G.V.O.-problematiek. Tijdens het onderzoek bleek immers dat er problemen konden rijzen indien één van de volgende voorwaarden niet vervuld waren.

1) *een geformuleerd begeleidingsbeleid*. Dit impliceert dat G.V.O. en de begeleiding ervan uitdrukkelijk opgenomen zijn in het beleid en de doelstellingen van de school. We zagen dat dit tot nu toe zeker niet altijd het geval was. Vooral in grote scholen bleef het pilootproject iets dat in de marge en op beperkte schaal uitgevoerd werd. In een experimentele fase van een vernieuwing kan men echter ook vaak niet méér verwachten.

2) *steun vanuit de schoolleiding*. In het vorige hoofdstuk toonden we aan dat de steun van de schoolleider belangrijk is voor het slagen van een vernieuwing. Bovendien moet die steun voldoende expliciet en duidelijk zijn voor de leerkrachten. Het is dus ook belangrijk dat de leerkrachten weten dat de schoolleider de functie van de G.V.O.-coördinatoren of -begeleider steunt. In tegenstelling tot de vorige voorwaarde moet deze voorwaarde ook in een experimentele fase zijn vervuld.

3) *een adequate schoolorganisatie*. Het is belangrijk dat de schoolorganisatie een middenmanagement mogelijk maakt. Scholen waar de autonomie van de leerkracht overheerst, geven weinig ruimte voor een interne begeleider. Hetzelfde geldt voor sterk hiërarchisch gestructureerde scholen waar begeleidingstaken door de schoolleiding opgenomen worden. In ons onderzoek suggereerden we dat dit wellicht ook met de omvang van de school te maken heeft. Scholen daarentegen waar leerkrachten gewoon zijn om samen te werken en de schoolleider (begeleidings)taken kan delegeren, bieden de meeste kansen voor een succesvolle interne begeleiding.

4) *faciliteiten*. De structuur van de schoolorganisatie is mede bepalend voor de faciliteiten die een interne begeleider krijgt om zijn of haar taak te kunnen uitvoeren. Vanuit het onderwijsbeleid hebben leden van het middenkader immers een zeer zwakke rechtspostionele basis meegekregen (ELINGS en RIJKEN, 1985: 12). Ze hebben weinig of geen formele bevoegdheden. Daarom is het de taak

van de school om zelf een aantal maatregelen te nemen. Ze kan dit doen door onder meer te zorgen voor voldoende taakuren, een aangepast lesrooster, kansen om bijscholing te volgen en dergelijke meer. We herinneren ons dat dergelijke maatregelen onmogelijk waren in de scholen D en E waardoor de G.V.O.-coördinatoren hun taak onvoldoende konden uitoefenen.

Dergelijke structurele maatregelen zijn één middel om het gebrek aan formele bevoegdheden te compenseren. De andere voorwaarden zijn hiervoor echter minstens even belangrijk.

5) *eisen met betrekking tot de persoon van de interne begeleider*. Het is belangrijk de geschikte persoon te kiezen. Daarvoor moeten rekening houden met de drie reeds eerder besproken factoren. We kunnen hier volstaan met te zeggen dat het iemand moet zijn die aanvaard wordt door collega's en die over de juiste vaardigheden beschikt om een dergelijke taak op te nemen. Tenslotte is het belangrijk te wijzen op het belang van het permanente karakter van de functie van een interne begeleider. In een artikel over de coördinatoren in het V.S.O. waarschuwt VANDERSCHOOT (1981-82: 108) voor tijdelijke statuten omdat die sterk onderhevig zijn aan bezuinigingsoperaties.

3. Besluit

In deze paragraaf zagen we dat de huidige schoolorganisatie meer beroep moet doen op een middenkader dat zich tussen leerkrachten en schoolleiding bevindt. We toonden ook aan dat de interne begeleiding van vernieuwingen één van de taken is die tot dit middenkader behoren. De G.V.O.-coördinator is daarvan een voorbeeld. Hij of zij is de 'helper' binnen een proces van planmatige sociale verandering. Hij of zij is een lid van het cliëntensysteem en onderhoudt nauwe contacten met de veranderingsdeskundige. De taak

van de G.V.O.-coördinator bestaat uit zowel inhoudelijke als organisatorische aspecten. Binnen een navormingsproject werd hij of zij voorbereid op het begeleiden van een vernieuwingsproces binnen de scholen tot en met de initiële implementatie. Op basis van de evaluatie hiervan bereidden de G.V.O.-coördinatoren de voortgezette implementatie mee voor.

Om de doelstellingen van G.V.O. optimaal te kunnen realiseren, hoopt men op een continuering van de functie van een coördinator. Om het succes hiervan te verzekeren is het belangrijk dat men hiervoor de juiste personen kiest. De 'kandidaten' moeten geïnteresseerd zijn in het onderwerp, aanvaard zijn door hun collega's en over de juiste vaardigheden beschikken. Ze moeten binnen hun school voldoende ruimte en steun krijgen om te werken. Ook een bijscholing voor interne begeleiders of coördinatoren is dan noodzakelijk.

Tot zover het hoofdstuk over de G.V.O.-coördinator die het G.V.O.-pilotproject binnen de school moest realiseren. Dit was onmogelijk zonder de medewerking van collega's. Het waren uiteindelijk de leerkrachten die G.V.O. in de klas tot bij de leerlingen moesten brengen. Daarom willen we in het volgende hoofdstuk precies die leerkrachten bestuderen.

HOOFDSTUK 4 DE LEERKRACHTEN

INLEIDING

G.V.O. tot in de klas brengen is onmogelijk zonder de medewerking van de leerkrachten. Het heeft weinig zin te zoeken naar effecten bij de leerlingen wanneer men geen beeld heeft van de manier waarop de leerkrachten werkten. Het heeft evenmin weinig zin een invoeringsstrategie uit te tekenen wanneer men geen duidelijk idee heeft van de problemen waarmee leerkrachten te maken hebben. Van daar dit vierde hoofdstuk.

In de eerste paragraaf beschrijven we hoe leerkrachten betrokken geraakten bij het G.V.O.-pilotproject, waarom ze meewerkten, op welke manier ze meewerkten, wat hun opvattingen zijn over G.V.O. op school en hoe hun verwachtingen naar de toekomst toe er uit zien. In de tweede paragraaf proberen we te verduidelijken wat dit betekent voor G.V.O. als een proces van planmatige sociale verandering.

§1. DE LEERKRACHTEN EN HET G.V.O.-PILOOTPROJECT

1. Kennismaking en voorbereiding

Kennismaking

Uit de hoofdstukken twee en drie bleek dat de leerkrachten het pilotproject meestal leerden kennen via de G.V.O.-coördinator. We zagen ook dat er een evolutie was in de manier waarop men er ken-

nis mee maakte. Aanvankelijk werd gewerkt via schriftelijke mededelingen en vergaderingen. Later kwam de persoonlijke aanpak, het rechtstreeks aanspreken, steeds meer op de voorgrond. Dat neemt niet weg dat er ook introductievergaderingen plaatsvonden om de geïnteresseerden te informeren. Het aantal leerkrachten dat zo'n vergadering bijwoonde, verschilde naargelang het thema. Dikwijls vond men deze vergaderingen nuttig en meestal ook noodzakelijk.

Tabel 4.1.: Bijwonen van introductievergadering en beoordeling ervan *

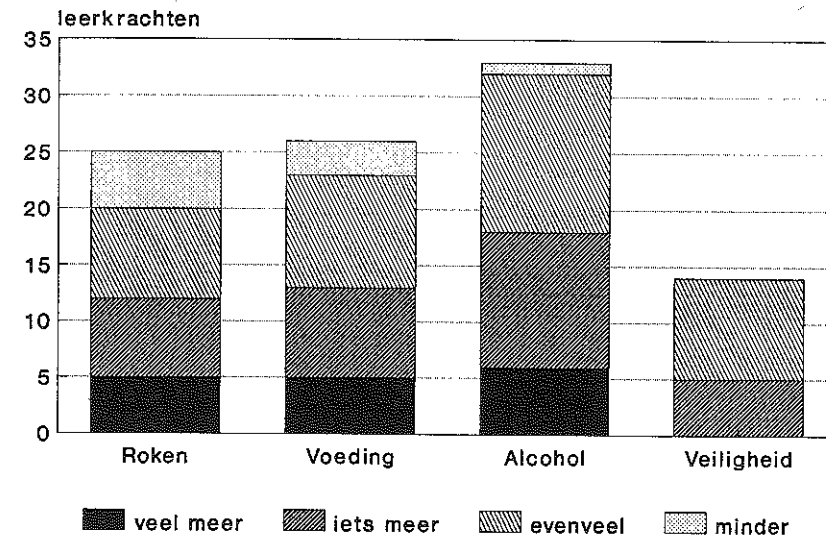
	Roken (28)	Voeding (29)	Alcohol (33)	Veiligheid (16)
gingen naar introductie	50%	38%	54%	19%
beoordeling introductie				
- overbodig	-	-	3%	-
- nuttig, niet noodzakelijk	25%	14%	18%	12%
- noodzakelijk	25%	24%	33%	6%

* Tussen haakjes het totaal aantal leerkrachten dat aan het thema meewerkte tot en met oktober 1989 en de vraag beantwoordde.

Vorbereidingstijd

Buiten de inleidende vergadering besteedden de meeste leerkrachten evenveel of iets meer tijd aan de voorbereiding van G.V.O. dan aan de voorbereiding van een gewone les. Met 'de meeste' bedoelen we hier ruim de helft tot 87% van de leerkrachten die meewerkten, al naargelang het thema.

Figuur 4.1.: Vorbereidingstijd voor G.V.O., vergeleken met een gewone les



Zich voorbereid voelen

Hadden de leerkrachten het gevoel dat ze voldoende voorbereid waren om G.V.O. te geven? Sommigen wel, maar anderen niet. 43% tot 94% van de leerkrachten voelde zich voldoende voorbereid om G.V.O. in de klas te geven. Voor 'Voeding' was dat percentage opvallend laag. Bij de thema's waarvoor minder leerkrachten zich voorbereid voelden, werd vaker gevraagd naar meer informatie over inhoud en didactische werkvormen.

Tabel 4.2.: Zich voorbereid voelen en vraag naar informatie *

	Alcohol (33)	Roken (25)	Veiligheid (16)	Voeding (28)
voldoende voor- bereid	94%	80%	73%	43%
- meer info inhoud	6%	14%	19%	21%
- meer info didactische werkvorm	18%	14%	19%	21%

* Tussen haakjes het totaal aantal leerkrachten dat aan het thema meewerkte tot en met oktober 1989, en de vraag beantwoordde.

De cijfergegevens moeten genuanceerd worden op basis van de resultaten uit de interviews. In de interviews vroegen de leerkrachten meer naar inhoudelijke informatie dan naar informatie over de didactische werkvormen. Volgens de cijfers daarentegen zijn beide soorten vragen even groot (behalve voor het thema Alcohol waar de vraag naar didactische informatie groter is). In de interviews krijgen we ook een duidelijker beeld van de verschillende redenen van een onvoldoende voorbereiding.

Interviewer: Voelde U zich over het algemeen goed voorbereid om het programma te geven?

Leerkracht: Ja, het hangt ervan af welk stuk ik dan zou nemen. Als ik het helemaal zou doen dan niet natuurlijk. Omdat er een aantal dingen zijn die absoluut niet tot mijn terrein behoren.
(school G, 1988)

Interviewer: Voelde U zich voldoende voorbereid om het pakket zelf te geven in de klas?

Leerkracht: (...) Wij zijn niet opgeleid voor die specifieke methode inzake groepswerk, die speciale technieken die ze daar gebruiken, die spelen die ze daar uitvoeren en zo. Dat hebben wij niet geleerd, en dat gaat hier, denk ik, zeer moeilijk. Ik herinner mij dat er één van de medewerkers zegt dat het bij hem zeer goed

gaat. Dat is een talenleraar en hij kan daar wel bepaalde technieken gebruiken, dus die rollenspelen. Maar ik heb dat nooit geleerd en ik zou dat ook niet graag doen en niet willen doen zelfs.
(school B, 1988)

Interviewer: Was het materiaal voldoende om U te kunnen voorbereiden?

Leerkracht: Ja. Ik moet wel zeggen: het is tamelijk kort geweest. Ik wist dat ongeveer 14 dagen vooraf. En, ik zeg nu niet, als je dat allemaal meer vooraf weet, dat je dan nog veel meer artikelen kunt verzamelen. Maar nu, om dat nog door te geven ook aan de leerlingen. Dus om zelf nog vooraf iets aan te doen, dat was wel een beetje beperkt nu. Dus zeer objectief kan ik daar nu niet over oordelen.
(school G, 1989)

Wanneer men onvoldoende voorbereid was, werd dat dikwijls toegeschreven aan *tijdsgebrek* om het lesmateriaal te leren kennen en voor de klas voor te bereiden. Meestal kwam dit omdat men niet lang op voorhand op de hoogte werd gebracht. Het gebrek aan inhoudelijke kennis omdat het thema *niet bij het eigen vak aansluit*, vormt eveneens een bron van onzekerheid. Tenslotte is er het *gebrek aan opleiding en ervaring* om te werken volgens de methoden die in het lesmateriaal voorgesteld worden.

Uit de interviews met de leerkrachten konden we eveneens afleiden dat de voorbereiding in de verschillende scholen anders verliep. Het gebrek aan systematiek hierin, maakte het voor de onderzoekers moeilijk om verregaande conclusies te trekken over de voorbereidingsstrategie. In ieder geval bleek dat de behoeften van de leerkrachten onderling op dit vlak sterk verschillen. De ene heeft het liefst een vergadering en de andere is tevreden met enkel het materiaal en occasioneel individueel overleg met de G.V.O.-coördinator.

2. Motivatie om deel te nemen

We zochten naar de redenen waarom leerkrachten meewerkten aan het G.V.O.-pilotproject. Een aantal argumenten kwamen regelmatig terug. Zo waren er enkele leerkrachten die *zich verplicht voelden* om mee te werken.

Interviewer: Wat was voor U het belangrijkste argument om mee te doen?

Leerkracht: Over dat roken. Ik ben er altijd categoriek tegen geweest, dus dat is geen probleem. Maar om mee te doen? Er werd gewoon gezegd we doen dat en dus niet speciaal een argument van ... Ik heb daar niks op tegen. Maar persoonlijk vond ik dat eigenlijk een beetje overbodig in een les geschiedenis. Ik zit daar over Karl Marx, over economisch liberalisme, het ontstaan van een politieke partij en daar ineens, boef, een les, kom mannen we hebben anders niks te doen: roken. Dat komt daar compleet niks bij doen. Dat vind ik idioot, heel idioot. Ik heb dat trouwens opgeschreven. (school A, 1988)

Een tweede argument was dat het thema aansloot bij *het vak dat de leerkracht gaf*.

Interviewer: En wie heeft U gevraagd om daar aan mee te doen of (...)?

Leerkracht: Spontaan lag dat in mijn vak. Dus is het toch normaal dat je daaraan meewerkt.

Soms werkte men al aan een bepaald thema. Het aangeboden lesmateriaal bracht dan een welkome afwisseling voor leerkracht en leerlingen. Soms ook zocht men al lang naar een manier om een thema uit te werken. Dankzij het G.V.O.-lesmateriaal kon de stap gemakkelijker gezet worden.

Interviewer: Toen X (G.V.O.-coördinator) U vroeg om mee te werken, wat was Uw eerste reactie dan?

Leerkracht: Heel positief, ik vond het geweldig omdat, zoals ik net al zei, ik dat in mijn achterhoofd al lang van plan was en dit was dus klaargesneden brood. Ik zei: eindelijk wordt er iets aan gedaan en kan ik het

gaan doen zonder dat ik er nog 'k weet niet hoeveel uren moet gaan insteken om dat zelf allemaal uit te typen en uit te werken (...)
(school A, 1989)

Interviewer: Waarom hebt U meegedaan? Wat was voor U de belangrijkste reden? (...)

Leerkracht: (...) Door het feit dat ik bewust ben dat een voedingswijze dikwijls foutief is. Plus het feit dat in het programma zowel van vierde sportwetenschappen als vijfde Bijzondere Jeugdzorg, spijsvertering en dergelijke zit.

Interviewer: U vond het boeiend?

Leerkracht: Om het op zo'n manier (*bedoelt projectonderwijs, n.v.d.a.*) te kunnen uitwerken, ja.
(school G, 1988)

Uit de fragmenten komen nog andere argumenten naar voren. Zo blijken de voorgestelde *methoden* een aantal leerkrachten erg aan te spreken. Ook de *persoonlijke interesse* van de leerkracht speelt een rol, al dan niet omwille van zijn of haar eigen ervaring.

Interviewer: Wat was voor U het belangrijkste argument om mee te doen?

Leerkracht: Mijn overtuiging daarover is, ... omdat ik pas zelf ben gestopt met roken - dat is nu drie jaar geleden - ja, ervaren hoe moeilijk het is om te stoppen. Dus de jeugd, als men die ervan kan overtuigen dat niet beginnen beter is dan er achteraf last van te hebben om ermee te stoppen...
(school A, 1988)

De *leefwereld van de jongeren* vormt voor een aantal leerkrachten eveneens een aanleiding om mee te werken.

Interviewer: Wat was voor U de belangrijkste reden om mee te doen?

Leerkracht: Het belang van gezonde voeding. Ik zie dat mijn leerlingen soms 's middags eten met een zakje chips of een blikje cola. Ik vond dus het onderwerp zeer belangrijk.
(school G, 1988)

Een laatste argument dat we hier willen vermelden is de *collegialiteit*. Leerkrachten werken soms mee uit loyaliteit tegenover de G.V.O.-coördinator en hun andere collega's, ook al staan ze niet altijd zelf achter G.V.O.

Interviewer: En wat was uw reactie daarop?

Leerkracht: Negatief.

Interviewer: U wou liever niet meedoen?

Leerkracht: Nee.

Interviewer: En waarom niet?

Leerkracht: Omdat het geen zin heeft...

(...)

Interviewer: Waarom hebt U dan toch meegedaan?

Leerkracht: Ah omdat ge uw collega's niet in de steek kunt laten hé.

(school G, 1989)

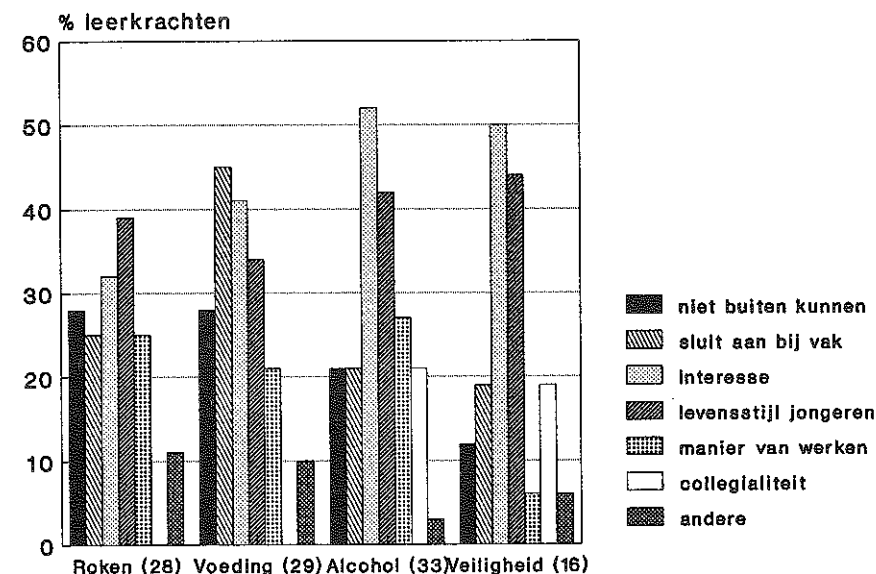
Interviewer: Wat was uw eerste reactie toen U daarvan hoorde, en toen U gevraagd werd om mee te werken?

Leerkracht: Ik zou dat wel graag gedaan hebben, ik vond dat wel nuttig. Bovendien, ik steek het niet weg, is X (G.V.O.-coördinator) mij wel sympathiek, dus vandaar ook, dat speelt ook mee. En ik had nog wel lessen over, ik bedoel ik had een ruime voorsprong wat het programma betreft, dus dat kon wel een uur of twee, of meer mocht het nodig zijn.

(school B, 1989)

Ook in de schriftelijke enquêtes werd de motivatie van de leerkrachten bevraagd. In de volgende figuur zien we dat 'interesse' en 'levensstijl van jongeren' het meest worden vermeld. Het aansluiten bij het eigen vak bleek vooral bij het thema 'Voeding' belangrijk te zijn. In de enquête van 1989 (over 'Alcohol' en 'Veiligheid') werd 'collegialiteit' achteraf bij de verwerking toegevoegd omdat dit argument vaak voorkwam in de open categorie 'andere'.

Figuur 4.2.: Reden om mee te doen aan G.V.O.

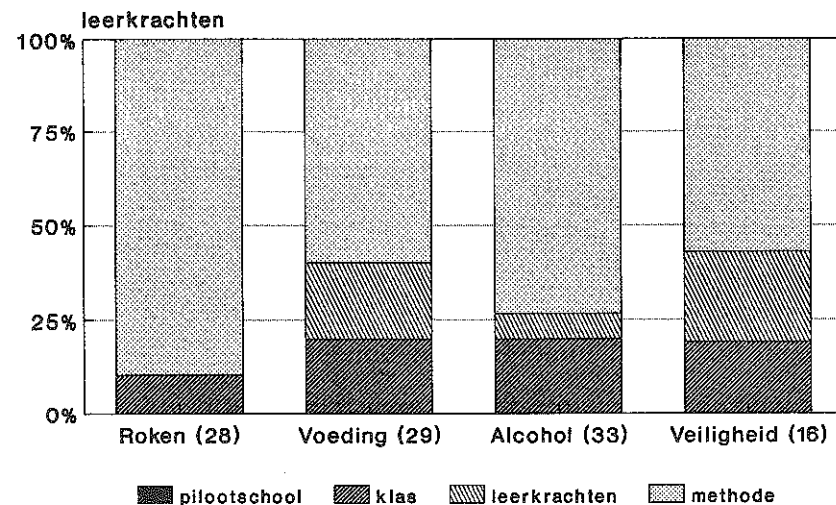


Tussen haakjes het aantal bevraagde leerkrachten.

3. Besluitvorming

In hoofdstuk 2 zagen we dat de schoolleider volgens de leerkrachten de grootste rol speelde bij het inschakelen van de school als pilootschool. Hoofdstuk 3 toonde aan dat de G.V.O.-coördinator volgens de leerkrachten het meeste te zeggen had bij de keuze van de klas(sen) en leerkrachten die zouden meewerken. Hier zal duidelijk worden dat de leerkrachten zichzelf als de belangrijkste persoon beschouwden bij het bepalen van de manier van werken binnen de klas.

Figuur 4.3.: Percentage leerkrachten dat zichzelf beschouwt als belangrijkste persoon bij het nemen van een beslissing over de deelname van school, leerkrachten en klas en de gebruikte methoden voor G.V.O.



Tussen haakjes het aantal bevraagde leerkrachten.

De mate waarin leerkrachten zelf de methode in de klas bepalen, verschilt sterk voor de thema's onderling. Die verschillen gaan gedeeltelijk samen met verschillen in de manier en het moment waarop een thema werd uitgewerkt. 'Veiligheid' bijvoorbeeld werd vaker door een individuele leerkracht binnen de eigen lesuren en aansluitend bij het vak gegeven. Het is dan ook heel begrijpelijk dat de leerkracht in dit geval autonomer optreedt. Wanneer daarentegen in de vorm van een vakoverschrijdend project werd gewerkt, gebeurde het dat leerkrachten overlegden over de aanpak en organisatie. Dat ligt ook voor de hand.

Interviewer: Wie heeft er dan beslist over de manier waarop het zou gebeuren?

Leerkracht: Wij, in een vergadering.

Interviewer: Het zou gebeuren als project?

Leerkracht: Ze hebben dus mensen proberen samen te brengen die les geven in één van de twee klassen of beide klassen en die geïnteresseerd waren in gezonde voeding. Dus er waren daar geïnteresseerde leerkrachten en dan was het uitzoeken: uitwerken als thema, project, ... We hebben dus blijkbaar allemaal geopteerd voor een project.

(school G, 1988)

Het feit dat er aan het thema 'Veiligheid' meer individueel werd gewerkt verklaart wellicht ook het grote aantal dat vond dat ze zelf het sterkst hun medewerking bepaalden (31% in *Figuur 4.3.*). De lagere percentages voor de andere thema's daarentegen hoeven niet te suggereren dat leerkrachten zelf amper konden bepalen of ze meewerkten of niet. We zagen eerder immers dat men zich zelden verplicht voelde om mee te werken aan het pilootproject.

De klas daarentegen was wel vaak op voorhand bepaald en de leerkrachten wisten zelfs niet altijd door wie. De G.V.O.-coördinator werd dikwijls vernoemd als de bepalende factor hierin. De manier waarop leerkrachten de besluitvorming hieromtrent percipiëren is bovendien persoonlijk gekleurd. Dat leiden we af uit de grote verschillen binnen de scholen. We kozen een aantal typische uitspraken van leerkrachten van één zelfde school.

Interviewer: Wie heeft er beslist om G.V.O. in deze school en dan die bepaalde klassen te doen?

Leerkracht: Dat weet ik niet, misschien hebben ze dat gezegd en is het mij ontgaan. Maar toch weet ik het niet.

(school G, 1988)

Interviewer: Wie heeft er dan eigenlijk beslist om het in deze school te doen en dan juist in die twee klassen?

Leerkracht: In de twee klassen, dat ze die keuze gemaakt hadden? Geen flauw idee. Ik denk dat dat X (G.V.O.-coördinator) is.

(school G, 1988)

Interviewer: Wie heeft er beslist om G.V.O. in deze school en dan precies in die bepaalde klassen te doen?

Leerkracht: Och, we hebben dat eigenlijk gezamenlijk beslist. Dat is vooral X (*G.V.O.-coördinator*). Die heeft daar dus met ons over gepraat welke klassen we vonden die daarvoor in aanmerking kwamen. We hebben dan een beetje een selectie gemaakt.
(school G, 1988)

Waarom de school als pilootschool meewerkte aan G.V.O., was voor de meeste leerkrachten onduidelijk. Een aantal verwijst naar de G.V.O.-coördinator of een externe instantie die daarover besliste. De externe instantie kon dan dikwijls niet eens worden genoemd.

Interviewer: Wie heeft er ooit beslist om in deze school aan G.V.O. te doen?

Leerkracht: Dat weet ik niet. Neen.
(school G, 1988)

Interviewer: Hebt U er een idee van wie er besliste om deze school als pilootschool te laten meewerken?

Leerkracht: Wie er besliste, ik dacht dat dat ergens van X (*G.V.O.-coördinator*) uitkwam. Dat die naar een vergadering was geweest en dat men dat daar ergens had voorgesteld en dan heeft die aan ons komen vragen: kijk willen jullie dat doen? Dan hebben wij gezegd ja kijk, we willen dat eens proberen.
(school A, 1989)

Interviewer: Wie heeft er uiteindelijk echt de beslissing genomen om G.V.O. in de school te brengen?

Leerkracht: De superior (*bedoelt de schoolleider, n.v.d.a.*).

Interviewer: Die heeft dat beslist?

Leerkracht: Ja.
(school B, 1988)

Het laatste fragment is erg representatief. In hoofdstuk 2 zagen we immers dat de schoolleider als de meest belangrijke figuur werd beschouwd in verband met het meewerken als pilootschool.

In de wijze van besluitvorming wordt de *hiërarchische structuur van een schoolorganisatie* duidelijk weerspiegeld. Leerkrachten participeren nauwelijks bij beslissingen op het schoolniveau, maar voelen zich wel meester op het niveau van de klas. Hier geven ze dan ook blijk van een professionele autonomie waarmee terdege rekening moet worden gehouden. We zullen in paragraaf 2 nog terugkomen op deze thematiek.

4. Verloop van het pilootproject in de scholen

a) Inleiding

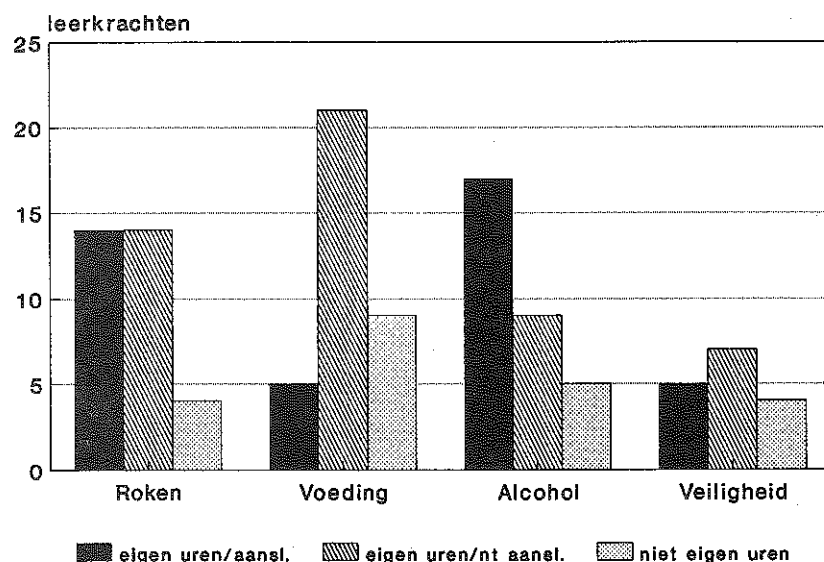
Het verloop van het pilootproject, verschilt zeer sterk van school tot school. Moment, methode, leerkrachten, klassen, enzovoort, konden zeer sterk variëren. De pilootscholen konden in grote mate zelf bepalen op welke manier ze de verschillende G.V.O.-thema's zouden uitwerken. Daarnaast waren er verschillen van leerkracht tot leerkracht. Enerzijds konden leerkrachten op verschillende manieren betrokken zijn bij het pilootproject in hun school. Anderzijds gaven ze soms een verschillende omschrijving van eenzelfde gebeuren in de school. Dat bleek althans uit onze enquêtes en interviews.

Deze grote verscheidenheid en de geringe systematiek, beperkten de onderzoeksmogelijkheden. Wat de kwantitatieve gegevens betreft (uit de schriftelijke enquêtes), zullen we het hoofdzakelijk bij een beschrijving houden. Een kwalitatieve beschrijving van de verschillende werkwijzen (op basis van de interviews) zou ons te ver leiden. Wél kunnen we met behulp van het interviewmateriaal de cijfergegevens becommentariëren vanuit het standpunt van de leerkrachten.

b) Moment waarop men aan G.V.O. meewerkte

Het moment waarop men G.V.O. in de klas uitwerkte, verschilt zeer sterk naargelang het thema. *Figuur 4.4.* maakt dit duidelijk.

Figuur 4.4.: Moment waarop men G.V.O. uitwerkte

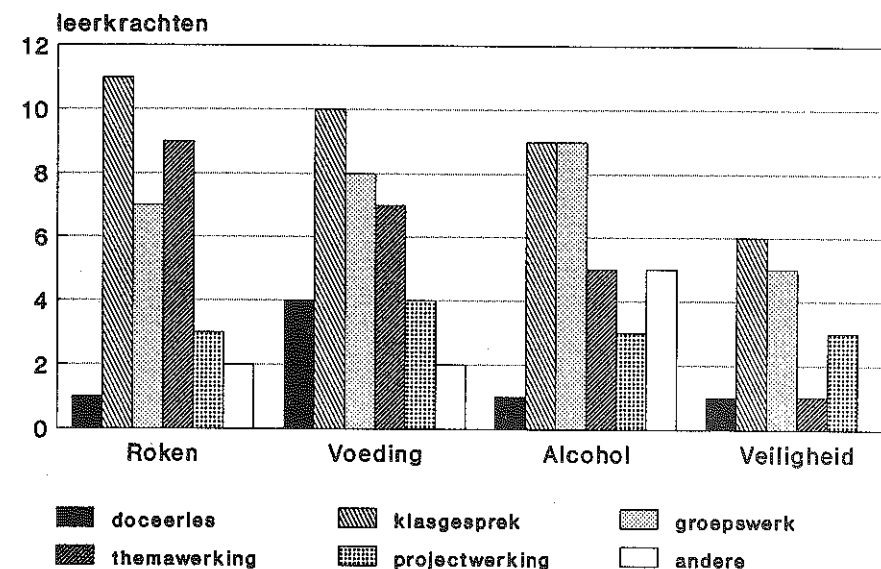


In vergelijking met andere thema's werden 'Voeding' en 'Veiligheid' meer buiten de eigen lesuren uitgewerkt, hoewel deze mogelijkheid over het algemeen minder voorkomt. Binnen de eigen lesuren en aansluitend bij het eigen vak daarentegen komt bij drie van de vier thema's het meest voor: 'Roken', 'Veiligheid' en vooral 'Voeding'. Reeds eerder zagen we dat het aansluiten bij het eigen vak ook de meest voorkomende reden was om aan 'Voeding' mee te werken (zie *Figuur 4.2.*). 'Roken' en vooral 'Alcohol' werden meer dan de andere thema's tijdens de eigen lesuren maar niet aansluitend bij het eigen vak gegeven.

c) Didactische werkvorm voor G.V.O.

Op welke manier werd G.V.O. in de scholen gegeven?

Figuur 4.5.: Meest gebruikte didactische werkvorm



Het klasgesprek en het groepswerk komen overal het meest voor. De doceerles scoort het minst hoog. Blijkbaar beschouwt men dit niet als een geschikte methode om aan G.V.O. te doen. Themawerking had vooral succes bij 'Roken' en projectwerking bij 'Voeding' en 'Veiligheid'.

Hoewel de makers van de lesprogramma's de projectvorm¹ als ideaal voorop stelden, werd het slechts door een kleine groep leerkrachten gebruikt. Uit de vorige hoofdstukken is reeds gebleken dat het voor de G.V.O.-coördinatoren niet altijd vanzelf-

¹ We bedoelen hiermee een vakoverschrijdend project waarrond gedurende een aantal dagen wordt gewerkt.

sprekend was om volgens de principes van het G.V.O.-programma te werken. Ze botsten op verschillende hindernissen: een schoolleider die geen 'chaos' in de school wil, leerkrachten die zich onwennig voelen bij nieuwe methoden of een te grote taakbelasting krijgen. Bij de leerkrachten zelf horen we verschillende voor- en nadelen van de projectmethode. We komen daar later op terug wanneer we het zullen hebben over de mogelijke integratievormen van G.V.O. in het secundair onderwijs.

d) Klassen die G.V.O. kregen

Op basis van een studie over de leefwereld van jongeren, werden een aantal thema's geselecteerd die specifiek gericht waren op bepaalde leeftijdsgroepen (DE WULF, 1986). Tabakspreventie bleek vooral belangrijk te zijn voor de eerste graad en alcoholpreventie voor de tweede. In de derde graad was een herhaalthema over verslaving op zijn plaats. 'Voeding' en 'Veiligheid' waren thema's bedoeld voor alle leeftijdsgroepen.

Tabel 4.3.: Doelgroepen voor de verschillende G.V.O.-thema's (X) en aantal leerkrachten dat er G.V.O. gaf *

	Roken	Voeding	Alcohol	Veiligheid	Verslaving
eerste graad	X (22)	X (19)		X (10)	
tweede graad	(8)	X (9)	X (29)	X (2)	
derde graad		X (4)	(4)	X (3)	X

* Het thema 'Verslaving' werd niet in ons onderzoek opgenomen. Enerzijds omdat het laatsttijdig uitgetest werd en anderzijds omdat het een zeer specifieke aanpak kreeg met onder meer externe begeleiding voor bepaalde activiteiten.

Om te weten of men de doelgroepen ook bereikt, is het belangrijk na te gaan welke klassen G.V.O. kregen. Het thema 'Roken' ging door van het eerste tot en met uitzonderlijk het vierde jaar, met een sterke concentratie in het tweede jaar. 'Voeding' werd uitgewerkt van het eerste tot en met het vijfde jaar, eveneens met nadruk op het tweede jaar. 'Alcohol' ging door van het derde tot en met - uitzonderlijk - het zesde jaar. Het thema 'Veiligheid' tenslotte werd uitgetest van het eerste tot en met het zesde jaar. Het eerste jaar kwam zeer vaak aan bod, het vijfde en zesde slechts af en toe.

Deze verscheidenheid voor de vier thema's stemt in grote lijnen overeen met de doelgroepen voor de verschillende thema's. We stellen echter een eerder zwakke vertegenwoordiging vast van de hogere jaren voor 'Voeding' en 'Veiligheid', twee thema's die nochtans voor de drie graden waren bedoeld.

e) Kenmerken van de leerkrachten die G.V.O. gaven

Men kan zich afvragen of leerkrachten die aan G.V.O. meewerkten op bepaalde punten verschilden met hun collega's die niet meewerkten. We gingen dit na voor het *geslacht*, het *opleidingsniveau* en de *anciënniteit*. Ook de studierichting die men volgde en het vak dat men geeft kan relevant zijn. Omdat het aantal ondervraagde leerkrachten beperkt was enerzijds en de vakken zo verscheiden zijn anderzijds, namen we deze gegevens hier niet op.

Wat het geslacht betreft, stellen we vast dat vrouwelijke leerkrachten binnen het G.V.O.-pilotproject sterker vertegenwoordigd zijn dan in de pilootscholen in het algemeen. Hetzelfde geldt voor de regenten. Dit laatste hangt samen met de onderver-

Tabel 4.4.: Kenmerken van de leerkrachten die aan G.V.O. meewerkten (+) en kenmerken van leerkrachten die niet meewerkten (-) *

	GESLACHT		OPLEIDINGSNIVEAU			ANCIENNI- TEIT
	man	vrouw	regent	licen- tiaal	andere	gemiddelde
G.V.O. +	38.5%	61.5%	56%	26%	18%	20 jaar
G.V.O. -	48%	52%	50%	32%	18%	17 jaar

* Het gaat steeds om leerkrachten van de betrokken pilootscholen.

vertegenwoordiging van de derde graad bij de klassen waarin G.V.O. werd gegeven. Tenslotte blijkt dat leerkrachten die meewerkten aan G.V.O. gemiddeld drie jaar meer beroepsanciënniteit hebben dan hun collega's die niet meewerkten.

5. Beoordeling van het lesmateriaal

De lespakketten over de verschillende thema's waren opgebouwd uit kleinere bundels of deeltjes rond bepaalde deelaspecten. De leerkrachten konden alles uitwerken in hun klas, maar meestal kozen ze één deelaspect of enkele activiteiten hieruit. Het materiaal werd uitvoerig geëvalueerd door leerkrachten en coördinatoren, in samenspraak met het begeleidingsteam van de Rijksuniversiteit Gent. Daarnaast kwam het aan bod in de enquêtes en de interviews. We willen hier enkele tendensen toelichten.

Over het algemeen werd het lesmateriaal positief onthaald. We zagen dat het in sommige gevallen een bron van motivatie was om mee te werken aan G.V.O. Aan de leerkrachten werd gevraagd het gebruikte lesmateriaal te beoordelen volgens een viertal criteria:

bruikbaarheid, interessant onderwerp, aansluiting bij vak en belangrijkheid voor de jongeren.

Wanneer we de verschillende thema's met elkaar vergelijken, dan zien we dat de gemiddelde globale beoordeling in stijgende lijn gaat, met een lichte terugval voor 'Veiligheid'. 'Veiligheid' scoort vooral lager op het criterium 'aansluiting bij het vak'.

Tabel 4.5.: Gemiddelde beoordeling van het lesmateriaal op een schaal van 1 tot en met 5

Criterium (van 1 t/m 5)	Roken	Voeding	Alcohol	Veiligheid
niet bruikbaar -bruikbaar	3,86	3,86	4,03	3,87
niet interessant -interessant	4,07	4,11	4,12	4,13
niet aansluitend -aansluitend bij vak	3,27	3,10	3,09	2,53
niet belangrijk -belangrijk voor jongeren	4,19	4,36	4,45	4,47
Totaal	13,60	14,86	15,70	15,00

Uit de interviews en op de evaluatievergaderingen in de scholen bleek dat men ook een aantal bedenkingen had die belangrijk kunnen zijn voor de verdere implementatie van G.V.O. in het secundair onderwijs.

Ten eerste is er de vraag naar duidelijke *inhoudelijke kennis* die kan worden geëvalueerd. Dit kwam niet zozeer expliciet tot uiting in de interviews, maar wel op de evaluatievergadering over 'Voeding' in school A. Wellicht staat dit niet los van het feit dat het thema 'Voeding' hier werd uitgewerkt als een vast deel van

het vak Technologische Opvoeding voor het tweede jaar. We zagen reeds eerder dat ook de G.V.O.-coördinator van deze school veel belang hechtte aan het kenniselement als noodzakelijke basis voor gedragsverandering.

Het tegenovergestelde standpunt werd geformuleerd op de evaluatievergadering over 'Voeding' in school E. Het gaat in deze school op de eerste plaats om attituden en motivatie, en niet om kennis. We moeten hieraan toevoegen dat het vooral de schoolleider was die dit standpunt formuleerde op een evaluatievergadering. Hij kreeg echter geen 'tegenspraak' van de leerkrachten. (School E was de enige school waar de schoolleider de evaluatievergadering bijwoonde.) In de interviews met leerkrachten van deze school kwam dat standpunt niet zo duidelijk tot uiting.

Een tweede reeks opmerkingen had betrekking op de *opbouw en omvang* van de lespakketten. De meeste leerkrachten vonden het materiaal zeer omvangrijk. De grote omvang van het lesmateriaal is echter voor de ene een probleem en voor de andere niet.

Leerkracht: (...) Dan zijn daar denk ik die bundels toegekomen in verband met 'Roken' en dan was de eerste indruk: god, overweldigend. Eigenlijk teveel. Een beetje het gevoel van door de bomen het bos niet meer zien.
(school E, 1988)

Leerkracht: Ja, die map, die informatie die in die map zat, vond ik zeer goed, zeer uitgebreid ook en zeer gedetailleerd. Daar was ook heel goed mee te werken.
(...)
(school G, 1988)

Naast het uitgebreide lesmateriaal had de ene een inleidende vergadering nodig om wegwijs te geraken, terwijl de andere dat overbodig vond. In het volgende citaat zou de vraag naar een ver-

gadering ook een vraag naar meer betrokkenheid bij het geheel kunnen doen vermoeden.

Interviewer: Wat vond U van de begeleiding van het hele opzet? (...)

Leerkracht: Wel, hier was het beperkt. Ik zou wel iets meer willen. In de zin van, ja met de makers en met de contactleerkracht vanuit de school echt als het project opstart in een school, daaraan tenminste een degelijke vergadering wijden. En dat is niet gebeurd. Het is te individueel aan ons doorgegeven. Ik wil geen stenen werpen. Dat zeker niet, in geen geval (...)
(school B, 1988)

Leerkracht: Ja, ze hebben wel op de eerste vergadering gezegd hoe de bundels in elkaar zaten (...) Ze hadden evengoed een handleiding kunnen geven van 10 lijntjes, dat zou ook voldoende zijn.
(school G, 1988)

Een goede duidelijke *structuur* van het lesmateriaal is heel belangrijk voor de bruikbaarheid ervan. Dat wordt door een aantal leerkrachten sterk benadrukt. Een goed gestructureerd pakket is vooral belangrijk voor de voorbereiding van de les.

Leerkracht: Ik vond het materiaal zeer goed gestructureerd in zijn geheel, vooral de videoband en de begeleidende tekst. De leraarsmap is buitengewoon interessant en boeiend ook voor mezelf, maar heb ik onvoldoende doorgewerkt om met die werkbladen in de klas zelf heel gestructureerd te kunnen werken, wat volgens mij toch heel belangrijk is.
(school A, 1989)

Soms waren de gebruikte *methoden* niet duidelijk uitgelegd ofwel niet geschikt voor de klas waarin men werkte.

Leerkracht: (...) ik had een spel, zo'n kwartetspel. Ik wist eigenlijk niet hoe ik het moest gebruiken, ik kon het niet uit de groene boek halen ook niet. Dat vond ik wel vervelend en d'er wist eigenlijk niemand hoe het ging.
(school G, 1988)

Interviewer: Was er iets dat het moeilijk maakte om het thema uit te werken?

Leerkracht: Bepaalde dingen, ja, als ze schrijven een groot lokaal omdat ze in groep moeten werken. Groeps-werk bij mij doe ik al niet veel, omdat het geen stille mannen zijn. Ze zijn nogal rumoerig. En als ge dan schrijft een groot lokaal, twee uur per week heb ik in de refter les. Daar heb ik een groot lokaal en dan kon ik zeggen jullie daar en jullie daar en dan ging dat goed. Maar als ge dan in een klas les hebt, waar ze op mekaar zitten he, dat je maar juist genoeg bankskes hebt en de stoelen tegen de banken bij mekaar staan, dan kan je niet in groep gaan werken.
(school A, 1989)

Een algemeen besluit uit het voorgaande kan als volgt luiden. Het is belangrijk dat leerkrachten duidelijk en goed hanteerbaar materiaal ter beschikking hebben dat ze kunnen aanpassen aan een specifieke groep leerlingen. Soms zullen ze hierbij begeleiding nodig hebben. In ieder geval is het nodig dat de leerkracht voldoende vertrouwd geraakt met het lesmateriaal.

6. Samenwerking en interactie met collega's

a) Collega's die meewerkten aan G.V.O.

Ook op het vlak van de samenwerking tussen de leerkrachten bestaat er een grote verscheidenheid. Het kan gaan van een leerkracht die als enige een (sub)thema uitwerkt binnen de eigen lesuren tot een groep leerkrachten die als team een project uitwerken in één of meerdere klassen. In de enquête van 1989 (over 'Alcohol' en 'Veiligheid') probeerden we de samenwerkingsvormen enigszins te categoriseren en te evalueren.

Eerst vroegen we naar de manier van samenwerking: alleen, verschillende collega's in één klas of in verschillende klassen.

Tabel 4.6.: Manier van samenwerken met collega's

	Alcohol	Veiligheid
- met collega's in dezelfde klas ²	59%	27%
- in andere klas dan collega's	38%	53%
- als enige aan onderwerp gewerkt	3%	20%
Totaal *	100% (32)	100% (15)

* Tussen haakjes het aantal leerkrachten dat aan het thema meewerkte tot en met oktober 1989 en de vraag beantwoordde.

Voor 'Alcohol' werkten meestal een aantal leerkrachten in dezelfde klas. Een minder grote groep werkte in een andere klas dan collega's en slechts één leerkracht zegt dat hij of zij als enige aan het onderwerp werkte. Het aantal leerkrachten dat als enige aan 'Veiligheid' werkte, lag hoger. Eén vierde werkte er met een aantal collega's in dezelfde klas. De helft echter werkte in een andere klas dan de collega's.

Vervolgens vroegen we aan de leerkrachten die niet alleen werkten op welke momenten er over G.V.O. werd gesproken.

In de tabel zien we dat er voor 'Alcohol' relatief iets meer over G.V.O. gepraat werd tijdens bijeenkomsten die daartoe speciaal georganiseerd werden. Er waren echter ook meer leerkrachten die nooit met collega's over G.V.O. spraken. Eerder stelden we vast dat heel wat leerkrachten in dezelfde klas aan het thema 'Alcohol' werkten. Hier blijkt echter dat ze niet tot georganiseerde besprekingen kwamen. De meeste afspraken werden informeel gemaakt.

² We bedoelen hier de situatie waarbij meerdere leerkrachten in een zelfde klas G.V.O. brengen op een ander moment. Slechts in één school kwamen we 'team teaching' tegen waarbij tijdens een project rond een G.V.O.-thema twee leerkrachten tegelijk voor de klas stonden.

Tabel 4.7.: Moment waarop men praatte over G.V.O. met collega's die er ook aan meewerkten

	Alcohol	Veiligheid
- bijeenkomsten in het kader van G.V.O.	21%	18%
- bijeenkomsten niet in het kader van G.V.O.	4%	-
- informele gesprekken	62,5%	82%
- nooit	12,5%	-
Totaal *	100% (24)	100% (11)

* Tussen haakjes het aantal leerkrachten dat aan het thema meewerkte tot en met oktober 1989, en de vraag beantwoordde.

Dat geldt trouwens ook voor het thema 'Veiligheid'. Informele gesprekken hebben duidelijk meer bijval dan formele vergaderingen. Dat zal worden bevestigd in de interviews.

Samenwerking tussen mensen is steeds voor een groot stuk een subjectief gegeven. Dat maakt het ook moeilijk om het in een interview te bespreken. Toch brachten we het aan bod, omdat het een noodzakelijke aanvulling is op het objectiverende cijfermateriaal. Hoe beoordelen leerkrachten deze vormen van overleg? Vinden zij formele vergaderingen zinvol of zijn informele gesprekken voldoende? Hun meningen lopen sterk uiteen.

De contacten tussen de leerkrachten over G.V.O. konden via vergaderingen gebeuren, wat over het algemeen positief werd gevonden.

Interviewer: Is er een vergadering geweest vooraf?

Leerkracht: Ja.

Interviewer: En wat is er zoal besproken op die vergadering?

Leerkracht: Over dat onderwerp, wie wat ging doen en hoe dat aan te pakken, ook hoe men het zou opvatten over

alles concentreren op één of twee dagen, ja zo van die dingen.

Interviewer: Vond u dat goed dat er zo'n vergadering is geweest?

Leerkracht: Ja, uiteraard, ja. Ge kunt aan zo iets niet beginnen zonder met mekaar contact te nemen.
(school G, 1988)

Leerkrachten die geen vergadering bijwoonden, vroegen er dikwijls naar. Men verwacht dat men er een zicht krijgt op het geheel, dat er overleg gebeurt tussen collega's en een eventuele taakverdeling tot stand komt.

Leerkracht: Neen, daar is geen introductie geweest en ik vind dat jammer. Ik had dat wel graag eens ... een beetje voorgesteld gezien. Papieren blijven papieren. Ik kan inkomen in de filosofie daarvan omdat ik daar zelf sterk persoonlijk nogal bij betrokken ben. Maar om dat dan concreet in onderwijstaal om te zetten, dat is toch nog wel iets anders.

Interviewer: Wat had er in die introductie dan moeten inzitten?

Leerkracht: Wel, ik had graag ook eens met een aantal collega's die erbij betrokken zijn samen rond de tafel gezeten en eens een voorstelling gehad van hoe denken mensen daar concreet mee te werken, van dat eens te zien, of van dat eens te horen uiteen zetten. Dat lezen is één zaak, maar dat eens zien ... daar kun je altijd bepaalde dingen bij opsteken.

(school B, 1989)

Nochtans bleek ook dat een vergadering niet altijd een voldoende garantie was voor een optimale samenwerking.

Interviewer: (...) Ik geloof dat er een introductievergadering is geweest. Wat vond U van die vergadering?

Leerkracht: Dat was voldoende als inleiding, maar ik had wel een groot bezwaar. Dat is dat er eigenlijk weinig afspraken zijn gemaakt over wie wat deed. Bijvoorbeeld ik had de laatste les in dat project en ik wist niet wat al mijn voorgaande collega's gedaan hadden. Ik moest zogezegd een sythese maken, dat was voor mij onmogelijk. Dat was het grote probleem. En dus op de inleidende vergadering werd gezegd waarover het ging,

wat er allemaal kon gedaan worden. Dat was voldoende.
(school G, 1988)

Het is belangrijk dat de vergaderingen voldoen aan de verwachtingen, maar ook dat ze aangevuld worden door vlotte informele contacten. In informele contacten vinden leerkrachten steun bij elkaar en kunnen ze ervaringen uitwisselen.

Interviewer: Die ene vergadering die er geweest is, was dat voldoende om verder te kunnen?

Leerkracht: Qua inhoud bedoel je?

Interviewer: Ja, was dat voldoende duidelijk?

Leerkracht: Ja, ik dacht van wel, ik ben dan beginnen werken, dus rond dat thema en als ik eventueel vragen had, kon ik altijd bij collega's. Wij helpen mekaar nogal vrij goed. De collegiale geest is vrij goed hier.
(school A, 1989)

Interviewer: Hoe is de samenwerking verlopen met de collega's?

Leerkracht: Dat gaat hier altijd goed, nooit problemen.

Interviewer: En hebt u dan vooral met uw collega Nederlands (*dit is degene met wie de leerkracht aan team teaching deed, n.v.d.a.*) overleg gepleegd of zijn er nog meer vergaderingen tesamen geweest?

Leerkracht: Nee, wij zien mekaar al eens over de middag of....

Interviewer: Dat gaat tussendoor?

Leerkracht: Ja, vooral hoe gaan we dat doen. En ja, dat gaat. Dat is geen enkel probleem.
(school G, 1989)

De manier waarop de leerkrachten de onderlinge samenwerking ervoeren, werd vastgelegd in een beoordelingsschaal van 1 tot en met 5 voor een aantal criteria: aangenaam, vlot, motiverend en efficiënt.

In *tabel 4.8.* zien we dat de samenwerking bij 'Alcohol' hoger gewaardeerd werd dan bij 'Veiligheid'. We kunnen hierbij opmerken dat 'Veiligheid' pas op het einde of soms helemaal in het begin

Tabel 4.8.: Gemiddelde beoordeling van de samenwerking tussen collega's op een schaal van 1 tot en met 5

CRITERIUM (van 1 t/m 5)	Alcohol	Veiligheid
onaangenaam - aangenaam	4,47	3,33
stroef - vlot	4,34	3,50
demotiverend - motiverend	3,97	3,75
inefficiënt - efficiënt	3,66	3,00
Totaal	16,44	13,58

van het schooljaar werd uitgetest. Dit betekent dat er eigenlijk weinig ruimte meer was om een samenwerkingsverband op te bouwen. Het thema 'Veiligheid' was bovendien sterker opgedeeld in afzonderlijke subthema's die gemakkelijk door één leerkracht binnen één vak konden worden uitgewerkt.

Ook al leek de onderlinge samenwerking over het algemeen bevredigend, toch horen we in de interviews ook negatieve geluiden.

Interviewer: De collega's die er ook aan meegewerkt hebben, hoe verliep dat contact zoal?

Leerkracht: Dat is praktisch nihil dat contact, omdat wij zitten niet alleen, ik ook niet, bijvoorbeeld in de eerste of tweede graad. We zien mekaar al vrij weinig en als het dan ging, hebben we er wel eventjes over gepraat, maar niet dat je zegt doorgepraat.

Interviewer: Was het moeilijk om afspraken te maken?

Leerkracht: Ja.

(school A, 1988)

Leerkracht: (...) Ik sta in twee scholen, dus dat betekent heel wat communicatiestoornissen. Het zou kunnen dat er wel een vergadering was, maar ik weet daar niets van.

(school B, 1989)

Interviewer: (...) Wat vond U het beste met een vergadering vooraf of zonder?

Leerkracht: Met een vergadering. Het project in verband met 'Student als consument', vond ik, moest vrij vlug gaan. We werden vrij laat op het jaar verwittigd. De werkbladen waren niet klaar. Juist de dag vóór ik begon waren ze klaar, ...
(school G, 1989)

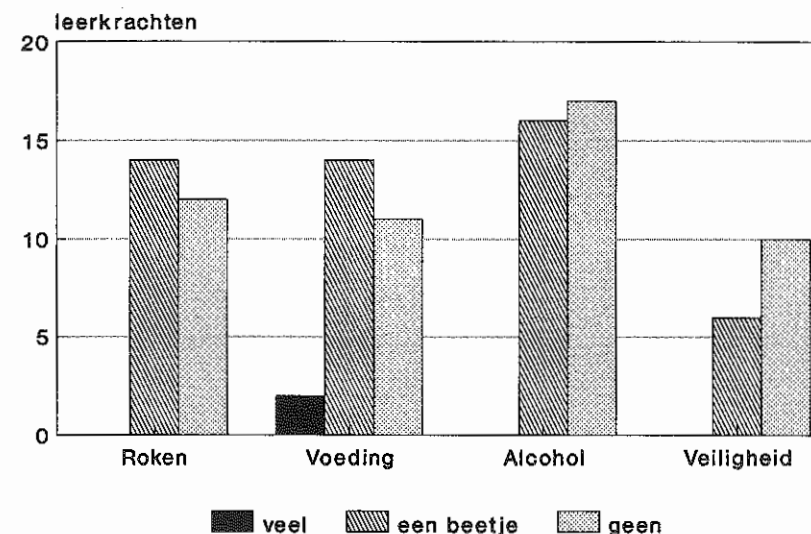
Wanneer we de fragmenten aandachtig lezen, dan ontdekken we een aantal factoren die de samenwerking kunnen bemoeilijken. Een leerkracht die weinig op school of op een bepaalde afdeling is, heeft minder gelegenheid om overleg te plegen met collega's. Soms moest het te snel gaan zodat er geen tijd is om de samenwerking te organiseren. In andere gevallen waren de afspraken rond taakverdeling onvoldoende duidelijk. Al deze elementen liggen eigenlijk nogal voor de hand. Het blijkt echter dat er niet altijd rekening mee werd gehouden. In ieder geval is het de moeite waard ze in te calculeren bij het uittekenen van een implementatiestrategie. Het is echter minstens even belangrijk na te gaan hoe het staat met de leerkrachten die niet meewerkten aan G.V.O.

b) Collega's die niet meewerkten aan G.V.O.

Om te weten in welke mate het G.V.O.-pilotproject uitstraling heeft binnen de school, bekeken we de relatie tussen leerkrachten die wel en die niet meewerkten. We vroegen aan de leerkrachten die meewerkten in hoeverre ze interesse merkten vanwege de andere collega's voor de verschillende G.V.O.-thema's.

We zien dat men zelden veel interesse heeft gemerkt. Ongeveer de helft spreekt van enige belangstelling bij collega's die niet meewerkten. Bijna evenveel ondervonden helemaal geen interesse. Dat laatste was vooral duidelijk bij de thema's 'Alcohol' en 'Veiligheid'.

Figuur 4.6.: Interesse vanwege collega's die niet meewerkten

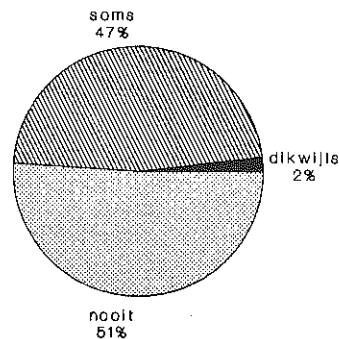


Om dit te toetsen vroegen we in een korte enquête bij de leerkrachten die niet meewerkten hoe dikwijls ze met hun collega's die wel meewerkten over G.V.O. praatten. We kwamen tot vergelijkbare resultaten.

Bij de interpretatie van deze gegevens moet men rekening houden met twee belangrijke zaken. Ten eerste het beperkte opzet van het pilotproject. Nooit werd de ganse school erbij betrokken, maar slechts enkele klassen en een beperkte groep leerkrachten.

De tweede opmerking hangt hiermee samen, namelijk de verschillen in omvang van de pilotscholen. In een school met 25 leerkrachten zal een pilotproject sneller worden opgemerkt dan in een school

Figuur 4.7.: Opvatting van niet-meewerkende leerkrachten over de frequentie van G.V.O.-gesprekken met wel-meewerkende leerkrachten



met 250 leerkrachten. Beide komen voor in het G.V.O.-pilotproject. Het moet ons dan ook niet verwonderen de volgende soort uitspraken te horen.

Interviewer: En de collega's die niet meewerkten aan het programma? Wordt daarover gesproken of tonen zij interesse?

Leerkracht: Nee, daarvan is me niets opgevallen. In het onderwijs zit men meestal op een eilandje.
(school B, 1988)

Interviewer: En dan de mensen die er niet aan meewerkten?

Leerkracht: Die hebben zich daar heel weinig van aangetrokken. Die hebben ons natuurlijk niet tegengewerkt, maar ze waren niet bepaald geïnteresseerd in wat wij gedaan hebben.
(school G, 1988)

7. Visie van de leerkrachten op gezondheidsrisico's en G.V.O. in het secundair onderwijs

In wat volgt zullen we de visie van de leerkrachten op gezondheid en G.V.O. in het secundair onderwijs bekijken³. Eerst zullen we nagaan wat men onder G.V.O. verstaat en in welke mate men dit als een taak van het onderwijs beschouwt. Daarna geven we een overzicht van mogelijke integratievormen die de leerkrachten zelf geven. We baseren ons hiervoor telkens op interviewgegevens. Tenslotte geven we de houding van leerkrachten tegenover G.V.O. in hun taakopvatting respectievelijk onderwijspraktijk in cijfers weer.

a) Houding van leerkrachten tegenover gezondheidsrisico's en G.V.O. in het secundair onderwijs

Wat is G.V.O.?

Toen we de leerkrachten vroegen wat zij precies onder G.V.O. verstonden, bleek herhaaldelijk dat ze die term nog niet hadden gehoord en wat uitleg nodig hadden om het te situeren.

Interviewer: Wat betekent nu volgens U gezondheidsvoorlichting en -opvoeding?

Leerkracht: Wat dat betekent, wat de bedoeling daarvan is?

Interviewer: Ja, wat verstaat U eronder.

Leerkracht: Zeg dat nog eens, gezondheids....

Interviewer: Gezondheidsvoorlichting en -opvoeding.

Leerkracht: Gezondheidsvoorlichting en -opvoeding.

Interviewer: Zo wordt het totaal project genoemd. En één van de thema's die uitgewerkt wordt is alcohol, waaraan U meewerkte.

Leerkracht: Wat dat betekent voor de leerlingen?

Interviewer: Ja, wat U eronder verstaat.

³ Het gaat hier over opvattingen en houdingen geformuleerd nadat men meewerkte aan één of meerdere concrete thema's. Voor een studie van opvattingen en houdingen vooraleer men kennis maakte met een concreet pilotproject, verwijzen we naar VAN ASSCHE en VERHOEVEN (1988).

Leerkracht: Een voorlichting geven van een stukje gezonder leven. 'k Zou het anders niet kunnen zeggen.
(school A, 1989)

Andere leerkrachten kwamen meteen tot een algemene omschrijving, namelijk leerlingen aanzetten tot gezonder gedrag of hen bewust maken van hun levenswijze.

Interviewer: Wat betekent voor u nu de term gezondheidsvoorlichting en -opvoeding. Waaraan denkt U als U dat hoort?

Leerkracht: De leerlingen trachten aan te zetten om eventueel gezonder te leven en toch zeker hun huidige levenswijze iets aan te passen of erbij na te denken misschien.
(school G, 1989)

Sommige leerkrachten vulden het concreet in met een aantal thema's die volgens hen belangrijk zijn voor de jongeren.

Interviewer: Als U nu de term gezondheidsvoorlichting en -opvoeding hoort, waaraan denkt U dan?

Leerkracht: Een heel pak. Eerst en vooral, ik ben aan het denken aan gezonde voeding. Dat vind ik zeer belangrijk omdat ik zie dat ze veel prutsen. Dan denk ik ook aan beweging, de gezondheid van hun eigen lichaam. Dan denk ik ook aan, och ja, zaken zoals roken - ik ben nochtans roker - alcohol (...) Dan denk ik bijvoorbeeld ook aan hygiëne naar hun eigen lichaam toe, seksualiteit, ook geslachtsziekten, aidsproblemen, en zovoort. Dus da's ongeveer het eerste waaraan ik denk.
(school G, 1989)

We geven hier een opsomming van de thema's die in de interviews werden vermeld:

- | | |
|------------------------------------|------------------------|
| - hygiëne | - tandverzorging |
| - 'savoir vivre' en stress | - seksualiteit en aids |
| - alcohol | - roken |
| - veiligheid in de werkplaats | - verkeersveiligheid |
| - ziektevoorlichting (o.a. kanker) | - drugs |
| - medicijnen | - beweging, houding |

- voeding.

Voor een stuk werden deze thema's ingegeven door wat reeds aan bod kwam binnen het pilootproject. Des te meer is het veelvuldig vermelden van de thema's 'lichaamsbeweging', 'hygiëne' en 'seksualiteit' opvallend. Deze zijn immers niet of niet expliciet opgenomen in het pilootproject.

G.V.O. op school

Gezondheidsopvoeding op school mag volgens de leerkrachten niet los staan van gezondheidsopvoeding thuis. De basis moet eerst en vooral thuis worden gelegd. Wat men van thuis niet meekrijgt, moet door de school worden aangevuld. Dat is althans de teneur bij de leerkrachten.

Interviewer: En wat betekent dan gezondheidsvoorlichting en -opvoeding voor U?

Leerkracht: Voor mij betekent dat dat je leerlingen probeert bij te brengen wat ze thuis vaak niet mee krijgen. Als je ziet dat sommige leerlingen op gebied van hygiëne thuis niets meekrijgen, op gebied van savoir-vivre, op gebied van gezondheid, helemaal niets meekrijgen, betekent dat voor mij dat wij ze dat bijbrengen. Veel leerlingen leven fout, gewoonweg omdat niemand hen het ooit geleerd heeft hoe dat het feitelijk zou moeten en dat zouden wij moeten doen.
(school A, 1989)

Nochtans hoort men ook wel een kritische klank van een leerkracht die zich afvraagt of men dit wel aan het thuismilieu kan onttrekken, al doet dit niets af aan het oorspronkelijke standpunt.

Interviewer: Vindt U dan dat het secundair onderwijs toch ruimte moet geven om gezondheidsopvoeding aan bod te brengen?

Leerkracht: De vraag is of dat ge dat eigenlijk kunt onttrekken van, ja dat ge, de dingen die ge normaal gezien in uw milieu moet leren, dat ge dat allemaal eruit moet trekken en op school moet gaan geven.

Interviewer: Als ge zegt: er zijn leerlingen die uit veel slechter thuissituatie's komen waar zo'n dingen

niet aan bod komen, dan vraag ik mij af, moet de school die leegte opvullen?

Leerkracht: Ja, dat wel. Ik denk dat.
(school G, 1989)

Een aantal leerkrachten bekritisseren de onderwijsorganisatie en -structuur die onvoldoende ruimte laat voor G.V.O. Om effect te hebben moet G.V.O. immers systematisch ingebouwd zijn en moet men op lange termijn kunnen werken, aldus deze leerkrachten. Nu wordt enkel nog vanuit het Medisch Schooltoezicht wat aandacht aan gezondheid besteed.

Leerkracht: Om op de vorige vraag terug te komen, ik vind dat in België de instanties van het onderwijs schromelijk te kort schieten op gebied van gezondheidsopvoeding. Iedereen steekt zijn kop in het zand. Alleen als je ziet voor lichamelijke opvoeding hoe zwak dat dat hier is. Instanties zeggen ja d'er moet misschien wel iets aan gedaan worden, maar ja, informatika is toch ook belangrijk. Zo belangrijk zal het allemaal wel niet zijn - ...

Interviewer: Met onderwijsinstanties bedoelt u dan...

Leerkracht: De minister van Onderwijs bijvoorbeeld, het ministerie, iedereen die voor de leerprogramma's verantwoordelijk is.
(school A, 1989)

Interviewer: Kan het secundair onderwijs er iets aan doen, aan gezondheidsopvoeding,

Leerkracht: Ja, sporadisch zou ik zeggen. Zoals het nu georganiseerd is, is er geen enkele structurele aanpak van die kwestie. (...) Ik weet één zaak, dat het secundair onderwijs, zoals het traditioneel opgevat is, eigenlijk nauwelijks ruimte heeft om dergelijke dingen ter sprake te brengen.
(school B, 1989)

Interviewer: En hoe verhoudt de invloed van de school zich daartegenover?

Leerkracht: Oh, ik vind die eerlijk gezegd zoals het nu reilt en zeilt vrij minimaal. Ik vind dat praktisch te verwaarlozen. Wat natuurlijk wel zo is, de laatste jaren, dat is al tamelijk veel jaren, hebben ze medisch onderzoek. Maar dat is één dag of een voormiddag bij mekaar en dan worden ze in dat centrum bestookt met

video's over auto-ongelukken, over tanden verzorgen enzovoort. Dat is eigenlijk het enige dat zij hebben.
(school B, 1989)

Andere kritische geluiden hebben eerder te maken met twijfels omtrent de resultaten van G.V.O. op school.

Effect van G.V.O. op school

Voor het lukken van G.V.O., is het heel belangrijk dat leerkrachten merken dat hun 'G.V.O.-inspanningen' resultaten opleveren. Nochtans zijn ze zeer realistisch in hun verwachtingen. Dikwijls is men al tevreden wanneer jongeren over een probleem gaan nadenken of wanneer slechts enkele leerlingen hun gedrag veranderen.

Leerkracht: (...) Wat ik eigenlijk niet 100% begrepen heb, dat is, ik veronderstel dat het de bedoeling was dat wij met de mannen dus proberen te praten in de hoop dat ze waarschijnlijk in de weekends minder zouden drinken. En dan moet ik eerlijk zeggen, ik heb dat achteraf gevraagd aan de mannen om op een papiertje te schrijven, naamloos, wie er nu eigenlijk echt rekening hield met dat thema, met het feit dat ze zelf een limiet moeten vooropstellen en zo. En dat waren er eigenlijk ik denk een 2 of 3 maar. Langs de ene kant is het niet veel, maar het is toch datgene wat we bereikt hebben eigenlijk hé.

(school A, 1989)

Sommige leerkrachten hebben principiële bedenkingen of twijfels bij de mogelijkheden van de school om tot gedragsverandering bij de jongeren te komen.

Interviewer: Wat denkt U nu dat de leerlingen ervan meedragen? U zei daarstraks dat ze gunstig reageerden, dat ze het plezierig vonden om het te doen. Wat denkt u nu dat dat op lange termijn gaat opleveren bij hen?

Leerkracht: Daar durf ik niet zo direct op antwoorden. Ik denk ja, dat zij beelden zien, en daarrond dingen horen, dat dan inslaat op het moment. Dragen ze dat

verder mee? Ik weet het niet. 'k Durf daar niet zo op antwoorden.
(school B, 1989)

Tenslotte zijn er leerkrachten die vinden dat die beperkte mogelijkheden van de school veeleer worden veroorzaakt door de structuur en organisatie van het onderwijs die het werken op lange termijn moeilijk tot onmogelijk maakt.

Leerkracht: Ja, ik moet eerlijk zeggen, ik denk niet dat dat effect heeft op lange termijn bij die leerlingen. Ik denk op korte termijn onmiddellijk daarna zo, maar voor eigenlijk effect te hebben op lange termijn zouden we veel langer moeten werken. Dat moet een gewoonte worden. Ge moet daar veel mee bezig zijn.
(school G, 1989)

Een school kan echter wel bijdragen tot het creëren van een materiële infrastructuur die het leerlingen moeilijker maakt zich ongezond te gedragen. Er worden voorbeelden genoemd zoals rookverbod en het niet verkopen van frisdranken of snoep. In hoofdstuk 2 zagen we dat de schoolleider zich op dit vlak dikwijls een taak toebedeelde. Nochtans is er ook hier een leerkracht die twijfelt aan het nut daarvan.

Leerkracht: Op school wordt er coca-cola verkocht, ja, gezond? Oh bah nee! Wat moet het PMS doen? Er mag geen coca verkocht worden? Dat?

Interviewer: Zou U dat goed vinden als ze dat zouden doen?

Leerkracht: Nee, nee want dan gaan de leerlingen als er hier geen coca is tijdens de speeltijd proberen buiten te glippen om in 't winkeltje naast de deur een cola te gaan kopen. Dan komt ge daar mee binnen en dan. Op wacht gaan staan, boekentas open, cola eruit? Dat wordt een dictatuur gelijk in China. Dat ook niet. Dus wat doet ge eraan? Ge plooit voor realiteiten. Dus ge zegt tegen die gastjes: geen cola drinken. Maar ja ge ziet, ze moeten cola drinken omdat ze geen bier zouden drinken. Maar goed we zijn weer weg. Dus ge kunt daar zeer moeilijk iets aan doen.
(school G, 1989)

Over het algemeen kunnen we besluiten dat de leerkrachten G.V.O. in het secundair onderwijs wel zien zitten. Sommigen twijfelen aan het nut ervan en wijzen op een aantal structurele tekortkomingen om een effect op lange termijn te bereiken. Meestal is men realistisch in het vooropstellen van een bepaald doel en schat men de invloed van het thuismilieu naar waarde.

Interviewer: Vindt U dat men in het secundair onderwijs aan gezondheidsvoorlichting en -opvoeding moet doen?

Leerkracht: Ja zeker en vast. (...) Ik denk als het langs twee kanten komt, van de ouders en de leerkrachten ik denk dat dat meer effect zal hebben. Soms kunnen leerkrachten meer bereiken dan ouders.

Interviewer: Hoe komt dat denkt U?

Leerkracht: Hoe dat dat komt? Ik weet het niet. Ik denk een ander klokje dat ze horen luiden. Ik denk dat als ze voelen dat ge allemaal aan hetzelfde koordje trekt, dat dat veel meer uithaalt dan dat ze ondervinden dat ze er helemaal alleen voor staan hé. Maar dat lost heel veel op, dus de samenwerking.
(school A, 1989)

b) Mogelijke vormen van integratie

In de interviews konden de leerkrachten hun mening geven over mogelijke vormen van integratie van G.V.O. in het secundair onderwijs. Een aantal hoorden we regelmatig terug. We zullen hier de verschillende mogelijkheden bespreken.

G.V.O. als afzonderlijk vak

De initiatiefnemers van het G.V.O.-pilotproject wilden in geen geval een vak G.V.O. creëren. Daarvoor kon vanuit het beleid ook geen ruimte worden gegeven. Leerkrachten zelf dachten soms wel aan een afzonderlijk vak, maar gaven zowel argumenten vóór als tegen.

Een voordeel van G.V.O. als afzonderlijke vak is dat men het meer kan uitwerken en dat het systematisch wordt gegeven. Vooral dat laatste is belangrijk om effect te hebben.

Interviewer: Werken met zo'n project, vindt U dat goed? (...)

Leerkracht: Ik denk dat het meer zit in een gans jaar bijvoorbeeld één uur per week aan iets te werken. Niet zo'n kortstondig project. Dat is misschien goed als eerste kennismaking, maar ik denk niet dat dat resultaat heeft op lange termijn.

Interviewer: Ziet U dat dan als een afzonderlijk vak?

Leerkracht: Ja, een algemeen vak voor alle richtingen dat is opgenomen in het basispakket voor de leerlingen. (school G, 1988)

Een tweede voordeel van G.V.O. als afzonderlijk vak, is dat de leerkracht die het geeft zich erin kan verdiepen.

Interviewer: Een apart vak, bedoelt ge dan een nieuw vak dat zou moeten worden ...

Leerkracht: Ja dus een vak gezondheidsopvoeding, dat zou kunnen. Maar ik zou nu niet weten wat precies het ideale zou zijn, wat het beste zou zijn.

Interviewer: Wat denkt U dat de voordelen zijn van een apart vak?

Leerkracht: De voordelen van een apart vak zouden zijn dat de leerkracht die het geeft, er zich echt kan in verdiepen, zich kan inwerken en ook een gedege kennis van zou kunnen opdoen. Het is natuurlijk niet de enige voorwaarde om te slagen dat die mens heel gemotiveerd is. (...)

Interviewer: En wat zijn de nadelen ervan?

Leerkracht: De nadelen zouden zijn, als het dan toch een bepaalde leerkracht krijgt en het noodlot wil nu dat die leerkracht ofwel niet zo vlot les kan geven, of die leerkracht niet helemaal gemotiveerd is, dat dan ook het vak zelf halveling om zeep is, zie je. En anders worden risico's een beetje gespreid als het over verschillende vakken zal gaan.

(school A, 1989)

Het bovenstaand fragment toonde reeds aan dat er ook een keerzijde aan de medaille is. Het 'succes' van G.V.O. wordt volgens deze leerkracht voor een stuk afhankelijk van de motivatie van de

leerkracht die het zou geven. Daarnaast merkt iemand op dat misschien niet alles door de leerkracht kan worden gegeven en dat er voor bepaalde onderwerpen 'specialisten' nodig zijn.

Interviewer: En wie zou dat dan moeten geven,

Leerkracht: Mensen die er toe in staat zijn.

Interviewer: En hoe gaat men daar over beoordelen, want momenteel bestaat dat niet in de leerkrachtenopleiding?

Leerkracht: Oh nee, dat is juist. Waarschijnlijk zitten daar zaken bij die kunnen gegeven worden door mensen van lichamelijke opvoeding, door biologen, misschien door dokters, of verplegers. Ik weet het niet. Of psychologen. Dat hangt er allemaal van af hoe dat je dat vak gaat omschrijven en dat is iets waar wij niet over beslissen.

Tenslotte is het de vraag of men met een vak G.V.O. daadwerkelijk tot gedragsverandering kan komen.

Leerkracht: Ja, er zijn aan alles voor- en nadelen verbonden. Denk nu bijvoorbeeld aan een uur gezondheidsopvoeding per week. Dan is het systematisch. Maar ik weet niet of het dan nog zo veel effect gaat hebben uiteindelijk omdat het dan een schoolvak is zoals een ander (...)

(school A, 1989)

Opnemen binnen één of meerdere vakken

De leerkrachten noemden een aantal vakken waarnaar ze G.V.O., of een deel ervan, zouden doorverwijzen. Enkele voorbeelden: Nederlands, Maatschappijleer e.d., Anatomie, Godsdienst en Zedenleer, Wetenschappen en Projekt Algemene Vakken⁴ zouden daarvoor in aanmerking kunnen komen.

⁴ Dit is een vak in het V.B.S.O. dat thematisch is opgebouwd en alle algemeen vormende vakken overkoepelt. Het wordt 6 uren per week gegeven. In die zin vertoont het gelijkenis met het vakoverschrijdend project. Het wordt door de leerkrachten als een zeer positieve formule ervaren die de leerlingen sterk kan motiveren.

G.V.O. in slechts één vak opnemen zou dat ene vak echter te fel overbelasten. Bovendien zou het dan ook te veel als een echt vak ervaren worden, wat niet gunstig zou zijn voor de resultaten ervan.

Interviewer: Zou het goed zijn als het bijvoorbeeld zou opgenomen worden in een bepaald lesprogramma?

Leerkracht: Ja, natuurlijk.

Interviewer: Zou dat beter zijn dan een project?

Leerkracht: Nee, ik denk niet dat dat beter zou zijn. Integendeel, dan gaat het zeer vakmatig ondergaan worden. Terwijl, je kunt je ook altijd afvragen wat een project uithaalt. (...) Ik denk dat het te uitgebreid is om het zomaar ergens in een vak binnen te brengen en dat dan volledig uit te werken met alle details eraan en zo. Dan zou het toch heel wat tijd vragen.

Interviewer: Dat zou niet kunnen binnen één vak, denkt U?

Leerkracht: Dat zou niet, nee nee nee, in tijd niet, (...)

(school B, 1989)

Een oplossing voor dit probleem is natuurlijk G.V.O. integreren in verschillende vakken. Daardoor wordt ook het 'risico' gespreid en zal niet alles afhangen van de motivatie of deskundigheid van één leerkracht. Deze oplossing was erg duidelijk voor de G.V.O.-coördinatoren. De leerkrachten blijven er meestal eerder vaag over, al bevestigen de uitzonderingen de 'regel'.

Leerkracht: Ik geloof dat het enige dat kan werken het geïntegreerd werken is, binnen een geheel van vakken.

Interviewer: Wat bedoelt U precies?

Leerkracht: Op verschillende momenten... Over roken zou er moeten gesproken worden in de lessen Nederlands, Frans, geschiedenis, weet ik wat ... zo breed mogelijk, verschillende aspecten maar dan duidelijk gedoseerd en afgesproken. Op die manier ga je impact hebben. Nu blijft het geïsoleerd (...)

(school B, 1988)

Werken vanuit verschillende vakken kan bovendien het interdisciplinair karakter van G.V.O. bevorderen.

Leerkracht: (...) Ik denk dat het wel belangrijk is die morele aspecten. Vandaar de samenwerking tussen mensen die echt bevoegd zijn voor het louter, ja, hoe zou ik het uitdrukken, het wetenschappelijke, positief-wetenschappelijke en mensen die de morele visie er rond opbouwen (...)

(school B, 1989)

Vakoverschrijdend project

De initiatiefnemers pleitten voor het werken in de vorm van een vakoverschrijdend project. Op die manier zou het multidisciplinair karakter van G.V.O. het best tot uiting komen. Het bood eveneens de meeste kansen om verder te gaan dan kennisoverdracht en te komen tot attitudevorming en gedragsverandering. Nochtans werd deze werkvorm weinig toegepast. Desondanks formuleerden de leerkrachten een aantal voordelen van dit 'projectonderwijs'. Zo kan men beter doorwerken en iets opbouwen rond een bepaald thema. Voor de leerlingen is dat interessanter.

Interviewer: En waarom is er gekozen voor die bepaalde vorm (project)?

Leerkracht: Ik dacht dat dat te maken had met het feit dat, als je met leerlingen in één les of twee lessen, aan een project bezig zijt en de volgende lessen, gewoon les, dat ze dan helemaal niet meer in de sfeer zitten. Dat is noch voor die twee lessen, noch voor het project, noch voor de volgende lessen goed. En als je alles samen steekt dan zijn ze voor één keer gedurende twee, twee en een halve dag, uitsluitend daarmee bezig. Dat is veel beter.

(school G, 1989)

Ook het feit dat men kan samenwerken met collega's en de taken kan verdelen, wordt meestal positief ervaren.

Leerkracht: (...) Niet zo twee uur dat en dan iets anders en dan twee dagen nadien weer dat. Ik vind, ik zeg niet dat het verkeerd is en het kon ook niet anders. Maar ik denk dat het aangenamer werken is ook en dat je automatisch dan meer contact hebt met mekaar en er automatisch ook wat meer over kunt praten.

Interviewer: Maar zou dan één leerkracht alle thema's uitwerken of is dat ook afwisselend?

Leerkracht: Ja, waarom niet? Ik vind het nogal logisch dat bepaalde zaken in een project door biologen gegeven worden en anderen die meer scheikundig zijn bijvoorbeeld of zo iets. Enfin het hangt er een beetje van af. Of dan in lichamelijke opvoeding, het is nu hetzelfde. (school G, 1989)

Maar ook hieraan zijn nadelen verbonden. Een project heeft op zich een eenmalig karakter. Om het effect te waarborgen, moet er herhaling zijn.

Interviewer: Denkt u dat gezondheidsopvoeding in het secundair onderwijs echt invloed kan hebben op de gezondheid van de jongeren op dit moment?

Leerkracht: Ik vermoed dat van één projectweek, dat is heel goed mogelijk dat ze dat over een maand vergeten zijn. Maar ik vind dat dat iets is dat regelmatig zou moeten terugkomen. 'k Weet niet, elk jaar of gedurende één jaar, alle weken, ... dat weet ik nu niet direct. Maar het moet wel herhaald worden denk ik. Anders is het een keer een ontspanning dat ze een keer een week geen les hebben. (school G, 1988)

Een project kan een normaal lesprogramma in het gedrang brengen waardoor de andere voorziene leerstof niet af geraakt. Het betekent dan een extra taakbelasting voor de leerkracht.

Leerkracht: Voor het werk rond dat projectje zelf binnen mijn uren dan, vond ik het dus wel te kort in tijd om alles te doen (...) Het enige probleem met zo'n zaken die je d'er inbrengt is dat je moet zien dat je rond komt met de rest als het niet in het programma zit en dat is een probleem. (school G, 1989)

Vervolgens is het belangrijk dat collega's bereid zijn mee te werken. In één van de vorige punten zagen we reeds dat goede samenwerking en vlotte communicatie tussen leerkrachten belangrijk zijn om een project goed te organiseren en vlot te laten verlopen.

In sommige scholen is men bovendien niet gewoon om met projecten te werken, waardoor men er vaak onwennig tegenover staat.

Interviewer: Hebt u er zelf met collega's over gesproken?

Leerkracht: Ja, eigenlijk, direct in functie van het verder uitwerken, nee. Dat ligt dan misschien een beetje, ja, 'k zou zeggen een stukje onwennig daar tegenover staan, ook omdat we niet gewoon zijn van projectdagen of projectweken in te lassen. Maar als dat binnen een school komt, zou het eigenlijk zo moeten gebeuren. Het zou moeten, ook al is het maar, ik zou zeggen een projectdag of zo. Je zou meer kunnen realiseren dan, ja, binnendroppen in bepaalde lessen of toe vertrouwen aan een paar mensen. (school B, 1989)

G.V.O. in occasionele opmerkingen

Occasioneel praten over of opmerkingen geven in verband met gezondheid vinden leerkrachten vaak vanzelfsprekend. Ze zien dit als een deel van hun taak als 'opvoeder'. Men gelooft dat men door voortdurend 'prikkelers' te geven op lange termijn een mentaliteit kan aanleren.

Interviewer: Hoe zou U dat inpassen in het secundair onderwijs? Hoe zou U dat daarin integreren?

Leerkracht: Ik denk dat het minder een kwestie is van daarover lessen te geven dan wel een algemene, ja, hoe zal ik het noemen, een houding, een mentaliteit aan te kweken van dat is gezond, dat is niet gezond.

Besluit

Tot zover een overzicht van een aantal mogelijke integratievormen zoals de leerkrachten die zien. We konden binnen dit kader onmogelijk een volledig gedetailleerd beeld geven van hoe alle geïnterviewde leerkrachten erover denken. Het was onze bedoeling een aantal mogelijkheden af te tasten en in functie van een implementatiestrategie belangrijke tendensen op te sporen.

Over het algemeen hebben de leerkrachten een minder uitgesproken visie over G.V.O. in het onderwijs dan de coördinatoren. Dit is ook logisch aangezien G.V.O. meestal niet tot hun dagelijkse bekommernissen hoort. Vervolgens blijkt dat er bij de integratie van G.V.O. ernstig rekening moet worden gehouden met het bestaande leerplan. Ook al willen de leerkrachten daar zelf wel soepeler mee omspringen, ze verwachten dat meestal niet van hun inspectie. Samenwerking en communicatie zijn belangrijk, vooral wanneer men in de vorm van een vakoverschrijdend project werkt. Deze vorm is echter slechts mogelijk wanneer leerkrachten ertoe bereid zijn en ervoor de ruimte krijgen binnen de school. Tenslotte moeten inhoud en vorm steeds aangepast zijn aan de leerlingen voor wie het is bedoeld. Dit zijn althans enkele conclusies op basis van het interviewmateriaal. We nemen er nu de cijfers van de enquêtes bij.

c) G.V.O. in taakopvatting en onderwijspraktijk

1) Inleiding

Aan de leerkrachten werden een 14-tal uitspraken voorgelegd in verband met twee aspecten van G.V.O. in het secundair onderwijs. Het eerste aspect is de plaats die de leerkracht aan G.V.O. toekent binnen zijn of haar taak. De eerste acht uitspraken gaan hierover.

- a. Aan G.V.O. doen behoort tot de taak van alle leerkrachten van het secundair onderwijs
- b. Leerkrachten weten over het algemeen te weinig over gezondheid om aan G.V.O. te doen
- c. G.V.O. is enkel het domein van medisch geschoolden
- d. Inspanningen van leerkrachten op het vlak van G.V.O. worden buiten de school volledig teniet gedaan
- e. Leerkrachten hebben een grote invloed op de opvattingen van leerlingen over gezondheid

- f. Leerkrachten hebben een grote invloed op het gezondheidsgedrag van leerlingen
- g. Leerkrachten kunnen niets veranderen aan ongezonde gewoonten die leerlingen van huize uit meekrijgen
- h. Leerkrachten moeten jongeren op hun ongezonde leefgewoonten wijzen.

Het tweede aspect gaat over de mate waarin de leerkracht G.V.O. binnen of buiten de traditionele structuur van het secundair onderwijs plaatst. De volgende 6 uitspraken zeggen iets over dit aspect.

- i. G.V.O. moet een verplicht vak worden
- j. G.V.O. moet door alle leerkrachten gegeven worden, ook al sluit het niet onmiddellijk aan bij hun vak
- k. G.V.O. kan enkel resultaat hebben indien het gegeven wordt als vakoverschrijdend project
- l. G.V.O. moet overgelaten worden aan leerkrachten die dat vrijwillig willen doen
- m. G.V.O.-thema's moeten opgenomen worden in de leerplannen van de vakken die erbij aansluiten
- n. G.V.O. kan enkel aan bod komen bij occasionele opmerkingen in de les.

Voor elke uitspraak werd gevraagd in hoeverre men er mee akkoord gaat: 'helemaal niet akkoord', 'eerder niet akkoord', 'neutraal', 'eerder akkoord' of 'helemaal akkoord'. De antwoorden kregen een code van 1 tot en met 5, waarbij 1 staat voor 'helemaal niet akkoord' en 5 voor 'helemaal akkoord'.

Om een meer globaal beeld te krijgen van de houding van leerkrachten tegenover G.V.O. in het onderwijs, werd een totaalscore per deelaspect berekend. Er werd geprobeerd om G.V.O. in de taakopvatting van leerkrachten en in de onderwijspraktijk uit te drukken in een cijfer. Dat cijfer geeft dan een gemiddelde houding tegenover alle uitspraken over dat aspect. De betekenis hiervan is relatief. Dit wil zeggen dat ze maar betekenis krijgen bij vergelijking tussen verschillende groepen en aspecten. Een hogere score voor 'taakopvatting' betekent dat de leerkrachten

zichzelf als leerkracht in grotere mate een G.V.O.-taak toekennen. Een hogere score voor 'onderwijspraktijk' betekent dat de leerkrachten in grotere mate willen loskomen van het bestaande patroon in het onderwijs: vakkenstructuur, leerplan, enzovoort.

Hoe moeten we de resultaten interpreteren? De uitspraken werden immers voorgelegd aan alle leerkrachten, hoewel ze een verschillende achtergrond hebben. We kunnen vier groepen onderscheiden:

- 1) leerkrachten die niet meewerkten (enquête 1988);
- 2) leerkrachten die enkel aan 'Roken' en/of 'Voeding' meewerkten tijdens het schooljaar 1987-1988 (enquête 1988);
- 3) leerkrachten die aan 'Roken' en/of 'Voeding' meewerkten tijdens het schooljaar 1987-1988 en aan 'Alcohol' en/of 'Veiligheid' tijdens het schooljaar 1988-1989 of september-oktober 1989 (enquête 1989);
- 4) leerkrachten die enkel aan 'Alcohol' en/of 'Veiligheid' meewerkten tijdens het schooljaar 1988-1989 of september-oktober 1989 (enquête 1989).

We kunnen de resultaten voor elke groep afzonderlijk bekijken, evenals voor het geheel van alle groepen samen. Bij het vergelijken van de verschillende groepen onderling stelden we echter weinig of geen verschillen vast. Wat betekent dat?

2) *Vrij grote gelijkenissen*

De enkele significante verschillen die we vonden, toonden een positievere G.V.O.-ingesteldheid in 1988 dan in 1989. Dit kan gedeeltelijk verklaard worden door de manier waarop de enquête werd uitgevoerd. In 1988 werd ze schriftelijk afgenomen en was de deelname meer vrijblijvend. We hadden toen echter een grotere non-respons. In 1989 werd met interviewers gewerkt en was er minder non-respons. Vermoedelijk zijn het precies de leerkrachten

die een minder positieve houding tegenover G.V.O. hebben, die niet meewerkten aan de enquête van 1988. Wellicht konden zij door de interviewer gestimuleerd en gemotiveerd worden en zitten er in de enquête van 1989 ook de minder positieve klanken tussen.

Het feit dat er weinig significante verschillen waren, leert ons echter ook iets. Over het algemeen zien we een positieve houding tegenover G.V.O. (zie ook punt 3), ongeacht het thema waaraan men meewerkte en ongeacht het moment van bevraging. Hieruit kunnen we afleiden dat men niet op de eerste plaats moet werken aan de principiële motivatie van leerkrachten, maar wel aan hun mogelijkheden om G.V.O. in de klas te brengen. Dit wordt bevestigd door het feit dat de gemiddelde scores voor het aspect 'G.V.O. in taakopvatting' steeds hoger liggen dan voor het aspect 'G.V.O. in onderwijspraktijk'.

3) *een globaal overzicht*

We geven hier een globaal overzicht van de houding van leerkrachten die aan één of meerdere thema's meewerkten. We baseren ons hiervoor op de gegevens van de enquête van 1989.

De meeste leerkrachten gaan akkoord met de opvatting dat G.V.O. tot hun taak behoort. 53% vindt dat G.V.O. iets voor alle leerkrachten is en slechts 7% vindt dat het enkel het domein van medisch geschoolden is.

De meeste leerkrachten geloven ook dat ze daadwerkelijk iets kunnen bereiken met het geven van G.V.O. 51% gaat niet akkoord met de uitspraak dat hun inspanningen buiten de school volledig teniet gedaan worden en 67% gaat niet akkoord met de stelling dat ze

Tabel 4.9.: Houding tegenover G.V.O. (gemiddelde per deelaspect)

	G.V.O. in taakopvatting	G.V.O. in onderwijs- praktijk
<i>leerkrachten die niet meewerkten</i> enquête 1988 (204 leerkrachten)	3,60	3,10
<i>leerkrachten die meewerkten</i> enquête 1988 'Roken' en/of 'Voeding' (44 leerkrachten)	3,64	3,01
enquête 1989 'Roken' en/of 'Voeding' (36 leerkrachten)	3,66	3,00
'Alcohol' en/of 'Veiligheid' (28 leerkrachten)	3,64	2,86
'Roken' en/of 'Voeding' en 'Alcohol' en/of 'Veiligheid' (14 leerkrachten)	3,70	2,64
TOTAAL (78 leerkrachten)	3,66	2,89

niets kunnen veranderen aan de ongezonde leefgewoonten die jongeren van huize uit meekrijgen. Nochtans relativeren ze hun impact. De ondervraagde leerkrachten stellen zich gemiddeld neutraal op tegenover de opvatting dat leerkrachten een grote invloed hebben op het gezondheidsgedrag van jongeren.

Over de plaats van G.V.O. in de onderwijspraktijk valt één zaak erg op. 82% van de leerkrachten vindt dat G.V.O. in de leerplannen moet worden opgenomen. De meesten gaan bovendien niet akkoord met de uitspraak 'G.V.O. moet door alle leerkrachten gegeven worden, ook al sluit het niet aan bij het eigen vak' (52%). 66% vindt dat G.V.O. moet overgelaten worden aan leerkrachten die dat vrijwillig willen doen. Betekent dit dat G.V.O. slechts als een

facultatief onderwerp vermeld moet worden in de leerplannen? In ieder geval blijkt G.V.O. nog voornamelijk als iets occasioneels opgevat te worden door 10% van de ondervraagde leerkrachten.

De houding tegenover G.V.O. die op het eerste zicht eerder positief lijkt, moet dus gerelativeerd worden. Bovendien gaat het om een pilootproject op beperkte schaal met intensieve begeleiding. De meeste leerkrachten werkten bovendien slechts één of twee keer mee. Tenslotte was hun deelname in de meeste gevallen vrijwillig. Al deze factoren kunnen de motivatie bevorderen en het beeld van de houding van leerkrachten tegenover G.V.O. positief beïnvloeden. Met deze overwegingen zal men bij de veralgemening van G.V.O. in het secundair onderwijs rekening moeten houden.

Tabel 4.10.: Houdingen tegenover G.V.O. in het secundair onderwijs van leerkrachten die meewerkten, enquête 1989 (78 leerkrachten)

	helemaal akkoord	eerder akkoord	neutraal	eerder niet ak- koord	helemaal niet ak- koord	gemiddelde
a. Aan G.V.O. doen behoort tot de taak van alle leerkrachten van het secundair onderwijs	41%	32%	6%	15%	5%	3,88
b. Leerkrachten weten over het algemeen te weinig over gezondheid om aan G.V.O. te doen	13%	37%	14%	30%	6%	3,20
c. G.V.O. is enkel het domein van medisch geschoolden	3%	4%	4%	39%	51%	1,68
d. Inspanningen van leerkrachten op het vlak van G.V.O. worden buiten de school volledig teniet gedaan	4%	24%	20%	42%	9%	2,72
e. Leerkrachten hebben een grote invloed op de opvattingen van de leerlingen over gezondheid	17%	40%	26%	15%	3%	3,52
f. Leerkrachten hebben een grote invloed op het gezondheidsgedrag van leerlingen	6%	31%	35%	23%	5%	3,10
g. Leerkrachten kunnen niets vertellen aan ongezonde gewoonten die leerlingen van huize uit meekrijgen	4%	19%	10%	55%	12%	2,49
h. Leerkrachten moeten jongeren op hun ongezonde leefgewoonten wijzen	86%	14%	-	-	-	4,86

	helemaal akkoord	eerder akkoord	neutraal	eerder niet ak- koord	helemaal niet ak- koord	gemiddelde
i. G.V.O. moet een verplicht vak worden	20%	27%	23%	13%	17%	3,22
j. G.V.O. moet door alle leerkrachten gegeven worden, ook al sluit het niet onmiddellijk aan bij hun vak	17%	23%	9%	35%	17%	2,88
k. G.V.O. kan enkel resultaat hebben indien het gegeven wordt als vakoverschrijdend project	24%	27%	17%	24%	8%	3,36
l. G.V.O. moet overgelaten worden aan leerkrachten die dat vrijwillig willen doen	35%	31%	10%	17%	8%	3,68
m. G.V.O.-thema's moeten opgenomen worden in de leerplannen van de vakken die erbij aansluiten	50%	32%	5%	12%	1%	4,18
n. G.V.O. kan enkel aan bod komen bij occasionele opmerkingen in de les	5%	5%	3%	46%	41%	1,87

§2. DE LEERKRACHTEN GESITUEERD IN EEN PROCES VAN PLANMATIGE SOCIALE VERANDERING

Naar analogie met de voorgaande hoofdstukken, willen we in deze tweede paragraaf een duidend kader aanreiken voor de gegevens in de eerste paragraaf. Eerst bekijken we een aantal algemene kenmerken van het leerkrachtenberoep. Daarna gaan we na hoe die leerkracht zich in een proces van verandering situeert.

1. De leerkrachtentaak

In de huidige samenleving waar de scholingsgraad de voorbije decennia aanzienlijk is toegenomen, heeft het leerkrachtenberoep aan *sociale status ingeboet*. Het diploma van leerkracht is relatief gemakkelijk toegankelijk geworden. Mede ten gevolge van de verlenging van de leerplicht waren er bovendien steeds meer leerkrachten nodig. Er zijn ook steeds meer vrouwelijke leerkrachten gekomen. Nog kenmerkend is een relatief lage (financiële) beloning die de samenleving geeft. Vergeleken met andere beroepsgroepen met een gelijkaardige vorming, ligt de wedde van leerkrachten laag (COENS, 1989: 203-208). Looneisen van leerkrachten komen dan ook niet uit de lucht vallen. Het werken met en voor jongeren is bovendien niet bevorderlijk voor de waardering die men krijgt als volwassene (VERHOEVEN, 1982: 23).

Ondanks die eerder lage sociale status, kent de leerkracht zichzelf een grote *professionele autonomie* toe. In zijn studie toonde GOODLAD (1983: 188-191) aan dat de meeste leerkrachten vinden dat ze zelf veel controle hebben over hun werk in de klas. Andere auteurs (HAMMERSLEY, 1984: 14-24; HARGREAVES e.a., 1984: 25-35) geven weer hoe de leerkracht in de klas de interactie en de gedragsregels bepaalt. Ook uit ons onderzoek bleek dat

leerkrachten zichzelf als de belangrijkste figuur beschouwden bij het bepalen van de manier waarop in de klas rond G.V.O. zou worden gewerkt. Dikwijls pasten ze zelf ook het lesmateriaal aan aan de mogelijkheden en interesse van de leerlingen.

Op andere niveaus van besluitvorming bleken ze echter veel minder inspraak te hebben. Dit betekent niet altijd dat men zich daardoor zwaar tekort gedaan voelt. Het is best mogelijk dat men graag verlost is van dergelijke bekommernissen (VERHOEVEN, 1982: 33). Toch blijkt dat de meeste leerkrachten meer inspraak wensen dan ze in feite krijgen. Men voelt zich met andere woorden vaak *gedepriiveerd*. Voor sommigen is dat gevoel zeer sterk terwijl het voor anderen minder uitgesproken is (VERHOEVEN, 1982: 33).

De professionele autonomie gaat gepaard met een *geïsoleerde positie* (GOODLAD, 1983: 186; BULLOUGH en GITLIN, 1986: 30-31). Hiermee bedoelen we dat de leerkracht zijn of haar taak alleen moet uitvoeren. Tijdens het lesgeven zelf heeft men immers geen contact met collega's. Uitwisselen van ideeën en ervaringen blijft dan ook zeer beperkt. Dat gold ook voor G.V.O. Er werd weinig over gesproken met mensen die er ook aan meewerkten, tenzij op een vergadering of tussendoor. Dit brengt met zich mee dat leerkrachten weinig of geen ervaring hebben met het werken in teamverband en er ook niet voor werden opgeleid. Dat werd goed geïllustreerd door hun (gebrek aan) ervaring met en opvattingen over projectonderwijs.

Kenmerkend is verder nog de *vlakke loopbaan* van leerkrachten. Er zijn nauwelijks promotiekansen. Ook al is het onderwijs een hiërarchisch georganiseerde structuur, voor leerkrachten zijn er weinig of geen mogelijkheden om op te klimmen in die hiërarchie. Het onderzoek van PRICK (1983: 175) toont aan dat leerkrachten hiermee vaak ontevreden zijn. Een hiërarchisering, dit wil zeggen ook een hoger salaris voor leerkrachten die naast lesgeven nog an-

dere taken opnemen, zou nochtans op weerstand stuiten. Dit zou immers de collegialiteit verstoren en zou als gevolg hebben dat het lesgeven zelf (financieel) minder wordt gewaardeerd (PRICK, 1983: 175). Taakdifferentiëring lijkt eerder aangewezen. Voor de G.V.O.-coördinatoren bleek dit dikwijls zeer welkom te zijn. VANDENBERGHE (1990: 170) stelt carrièreplanning voor als oplossing. Op die manier kan men de kwaliteiten van (oudere) leerkrachten optimaal benutten door hen bijvoorbeeld in te schakelen bij het beleid van de school of het coachen van beginnende leerkrachten.

De afwezigheid van een aantal externe beloningen (laag salaris, weinig promotiekansen), maakt volgens LORTIE (VERHOEVEN, 1985: 117-119) dat er een aantal andere zaken moeten zijn waaraan leerkrachten zich optrekken. Een voorbeeld hiervan is het *relativeren van het ideaal* om bij zoveel mogelijk of alle leerlingen resultaten te bereiken en het tevreden zijn met beperkte effecten. We hoorden dit eveneens in de interviews. Ook al zal G.V.O. niet alle leerlingen tot gedragsverandering kunnen brengen, men is vaak al tevreden wanneer enkele leerlingen ernstig gaan nadenken over een aspect van hun gezondheidsgedrag.

GOODLAD (1983: 175) beklemtoont dat de problemen die leerkrachten ervaren ook te maken hebben met factoren die buiten hun controlebereik vallen. De *school- en onderwijsorganisatie* kunnen immers voor heel wat frustraties en moeilijkheden zorgen. We noemen enkele voorbeelden: lesroosters opstellen, gebrekkige infrastructuur, onzekere tewerkstelling voor niet-benoemden, administratieve verplichtingen (agenda, lesvoorbereidingen, enzovoort), druk vanuit het leerplan, ... In ons onderzoek kwam dit leerplan dikwijls naar voor als een hinderende factor om (voldoende) aan G.V.O. te kunnen doen. Men vindt dat het leerplan overvol zit waardoor er een te grote nadruk moet worden gelegd op het onderwijzen of overdragen van kennis en vaardigheden. Leerkrachten kennen zichzelf

echter ook een opvoedende taak toe. Als 'opvoeder' was men meestal bereid om aan G.V.O. te doen. De taak als 'onderrichtgevende' zorgde dikwijls voor belemmeringen om het ook daadwerkelijk te doen.

Niet onterecht stelt VANDENBERGHE (1990: 161-172) dan ook dat men voldoende aandacht moet besteden aan de werkcondities van leerkrachten. Wanneer de school als organisatie goed functioneert, kan ze een belangrijke bron van steun en motivatie zijn voor leerkrachten. Het is immers onjuist alle problemen toe te schrijven aan de individuele leerkracht en van hem of haar ook alle heil te verwachten bij het invoeren van vernieuwingen.

G.V.O. is slechts één van de nieuwigheden waarmee leerkrachten te maken kunnen krijgen. We leven niet in een statische samenleving maar in een samenleving die voortdurend verandert en bijgevolg voortdurend nieuwe eisen stelt aan haar leden. Zo wordt ook het onderwijs, en daarmee eveneens de leerkrachten, steeds weer voor nieuwe uitdagingen geplaatst. Dit betekent voor de leerkrachten dat hun *rol binnen de school als organisatie voortdurend gherdefinieerd* wordt. Wat de rol en de positie is van de leerkrachten bij de invoering van G.V.O. in het secundair onderwijs, opgevat als een proces van planmatige sociale verandering, zullen we bespreken in het volgende punt.

2. Leerkrachten in een veranderingsproces

a) Situering

In hoofdstuk 1 beschreven we de invoering van G.V.O. in het secundair onderwijs als een proces van planmatige sociale verandering. Dit proces speelt zich af tussen enerzijds een veranderingsdeskundige en anderzijds een cliëntensysteem. Het cliënten-

systeem is in dit geval het secundair onderwijs of concreter: de leerkrachten. Zij zijn het immers die G.V.O. in de klas tot bij de leerlingen moeten brengen. Dit heeft gevolgen voor de evaluatie van G.V.O. in het secundair onderwijs. Vooraleer men het effect van G.V.O. evalueert (gedrag van jongeren), moet men bestuderen hoe het tot bij de jongeren werd gebracht (gedrag van leerkrachten) (VAN WEERDEN, 1988: 67-74).

Wat voor G.V.O. geldt, geldt voor alle vernieuwingen in het onderwijs. Ze worden pas gerealiseerd wanneer leerkrachten ze willen en kunnen opnemen. Ze hebben pas kans op slagen wanneer we positief kunnen antwoorden op de vragen 'Is de vernieuwing wenselijk?' en 'Is de vernieuwing haalbaar?', telkens bekeken vanuit het standpunt van de leerkrachten. Er zijn verschillende factoren en criteria die het antwoord op deze vragen beïnvloeden. Daarbij willen we dan ook even stilstaan.

b) Is G.V.O. wenselijk?

FULLAN (1985) maakte een uitgebreide studie over onderwijsvernieuwing. Eén van de voorwaarden voor het slagen van een vernieuwing, is dat er een zekere *nood* of *behoefte* aan verandering ervaren wordt door de leerkrachten (FULLAN, 1985: 113-114). In het onderzoek probeerden we dit te concretiseren op verschillende manieren. Ten eerste stelt zich de vraag of leerkrachten vinden dat jongeren behoefte hebben aan G.V.O. Ten tweede gingen we na of leerkrachten vinden dat zij daarin een taak te vervullen hebben.

Wat de eerste vraag betreft, zagen we dat de ongezonde levensstijl van jongeren voor veel leerkrachten een aanleiding was om mee te werken aan het G.V.O.-pilotproject. Leerkrachten zien dat leerlingen er vaak ongezonde gewoonten op na houden in verband met voeding, alcoholgebruik, hygiëne, lichaamsbeweging, enzovoort.

Ook de tweede vraag kan over het algemeen positief worden beantwoord. Ongeveer drie vierde van de leerkrachten, ongeacht of ze meewerkten of niet, was akkoord met de stelling dat aan G.V.O. doen tot de taak behoort van alle leerkrachten. Uit de interviews bleek dat leerkrachten zich meestal vanuit hun 'opvoeder' zijn een G.V.O. taak toekenden. Die opvoedende taak komt echter vaak in conflict met de opdracht onderricht te geven. Daardoor komt de haalbaarheid van G.V.O. wel eens in het gedrang. Zo komen we terecht bij de vraag: 'Is G.V.O. haalbaar?' Op deze vraag zullen we dadelijk verder ingaan.

Maar eerst dit nog. Ook ROGERS (1983) bestudeerde uitvoerig processen van vernieuwing. Hij kwam tot een aantal kenmerken die het realiseren ervan kunnen bevorderen. Verwant met de behoefte of nood waarover FULLAN (1985) spreekt, heeft hij het over de *verenigbaarheid* of *compatibiliteit* van vernieuwingen (ROGERS, 1983: 223-230). Het gaat hier om de mate waarin een vernieuwing wordt beschouwd als overeenkomstig met bestaande waarden, ervaringen en noden. Hoe groter die overeenkomst is, hoe gemakkelijker de vernieuwing zal worden aanvaard. Daartegenover staat dat de vernieuwing dan ook minder groot is. Wat G.V.O. betreft, zien we bijvoorbeeld dat leerkrachten van wie het leerplan bij een bepaald G.V.O.-thema aansluit, gemakkelijker geneigd zijn om mee te werken. Ze zijn al vertrouwd met het thema maar zijn dikwijls blij met een nieuwe methodische aanpak.

We kunnen positief antwoorden op de vraag of G.V.O. voor de meeste leerkrachten wenselijk is. Zoals aangekondigd, gaan we nu in op de vraag of het ook haalbaar is.

c) Is G.V.O. haalbaar?

Om te weten of G.V.O. haalbaar is moeten we nagaan of het beantwoordt aan een aantal criteria. Die willen we hier overlopen.

Duidelijk

Naast behoefte aan verandering, geeft FULLAN (1985: 112-116) nog andere voorwaarden waaraan voldaan moet zijn om een vernieuwing in het onderwijs te realiseren. Zo moet het voor de leerkrachten *duidelijk* zijn waarover het gaat, wat de vernieuwing inhoudt en wat er van hen wordt verwacht.

Uit het onderzoek bleek dat leerkrachten meestal niet goed op de hoogte waren van de achtergrond van het G.V.O.-pilotproject. Sommigen hadden op het moment van het interview nog nooit van het begrip G.V.O. gehoord. Dit betekent echter nog niet dat het voor de leerkrachten niet duidelijk was wat er van hen werd verwacht eenmaal ze met G.V.O. voor de klas stonden. Integendeel. De meesten voelden zich voldoende voorbereid en hadden voor de voorbereiding niet veel méér tijd nodig dan voor een gewone les.

Ook het element 'duidelijkheid' vinden we min of meer terug bij ROGERS. Hij schrijft dat een vernieuwing niet te *complex* mag zijn. Hoe complexer ze is, hoe moeilijker ze wordt aanvaard. Op het vlak van G.V.O. kwam dat onder meer tot uiting in het gebruik van didactische werkvormen. Minder vertrouwde werkvormen of onduidelijk uitgelegde activiteiten werden minder of minder graag gebruikt. Hetzelfde gold voor het lesmateriaal in het algemeen. Dat mag omvangrijk zijn, als het maar goed gestructureerd en bruikbaar is.

Voordelig

Zo komen we bij de derde voorwaarde die FULLAN (1985: 112-116) vernoemt. Meewerken aan een vernieuwing moet voor de leerkrachten een positieve *kosten/baten balans* opleveren. ROGERS (1983: 213-215) spreekt hier van *relatief voordeel*. Hoe kunnen we dat nagaan? Wat de 'kosten' betreft, zien we dat die in zekere zin

beperkt bleven. Naast de weinige extra voorbereidingstijd werd ook het gewone lesprogramma niet overdreven gehinderd. Zowel leerkrachten als leerlingen hadden dikwijls baat bij het pilotproject. De meeste leerkrachten hadden toch een aantal nieuwe zaken bijgeleerd. Dat kon zowel op het vlak van inhoud als methode zijn. Ze hadden bovendien vaak ervaren dat de leerlingen er interesse voor hadden en meenden dat er toch een aantal iets van zouden meedragen. Dat was meestal voldoende om er tevreden over te zijn.

De balans konden we opmaken door te vragen naar de bereidheid van de leerkrachten om opnieuw mee te werken. Voor de meerderheid was dat antwoord positief, al stelde men een aantal voorwaarden. Iets meer dan de helft van de leerkrachten stellen begeleiding binnen de school als voorwaarde om opnieuw mee te doen. Hier is een belangrijke taak weggelegd voor een G.V.O.-coördinator. Ten tweede wil men dat G.V.O. aangekondigd wordt in het begin van het schooljaar. Planning is zeer belangrijk omdat 'tijd' een zware 'kostenfactor' is voor leerkrachten. Ten derde wenst men dat het thema aansluit bij het vak. Ook hiermee wordt een kostenfactor beheerst, namelijk het ongestoord afwerken van het leerprogramma. De aansluiting bij het vak was trouwens een belangrijke bron van motivatie om mee te werken. Tenslotte wenst men inspraak in de keuze van de klas waar en de methode waarop aan G.V.O. zou worden gedaan. We zagen dat de leerkrachten zichzelf een belangrijke rol toekenden bij de keuze van de methode.

Steun

FULLAN (1985: 121-122 en 129) benadrukt ook nog het belang van steun vanuit de omgeving voor leerkrachten die een vernieuwing moeten realiseren. Binnen het G.V.O.-pilotproject was er de G.V.O.-coördinator die als belangrijkste bron van steun werd er-

varen. Interne begeleiding was trouwens één van de voorwaarden die men stelde om verder mee te werken aan G.V.O.

Vervolgens is het belangrijk dat leerkrachten zich gesteund voelen door schoolleider en inspectie. Daarvan merkten we in het onderzoek eerder weinig. Slechts weinig leerkrachten spraken regelmatig met de schoolleider over G.V.O. en bijna niemand met de inspectie. Heel vaak heeft men geen idee hoe schoolleider of inspectie tegenover G.V.O. staan. De houding van de schoolleider wordt echter meestal als 'onverschillig' of 'geïnteresseerd' omschreven en in mindere mate ook als 'positief'. De steun die leerkrachten vanuit deze hoek krijgen is dus eerder passief of stilzwijgend.

Tenslotte is de onderlinge samenwerking tussen leerkrachten zeer belangrijk. Uitwisseling tussen collega's, zowel op formeel als informeel vlak, werd door de leerkrachten als zeer positief ervaren. Er zijn echter verschillen van school tot school.

In dezelfde lijn spreekt ROGERS (1983: 293-304) van *netwerken* die noodzakelijk zijn om een vernieuwing te verspreiden. Hij beschrijft op welke manier individuen op bijna onzichtbare wijze met elkaar verbonden zijn door communicatienetwerken. Via die netwerken wordt informatie over de vernieuwing verspreid en ondersteunen individuen elkaar. Zo zagen we hoe belangrijk de informele contacten waren voor het G.V.O.-pilotproject.

Afstemmen van vernieuwing op omgeving

Volgens ROGERS (1983: 231) is het belangrijk dat de vernieuwing op *beperkte schaal* kan worden uitgetoetst. Dit verlaagt immers de drempel omdat ook het risico van een eventuele mislukking beperkt blijft.

Het G.V.O.-pilotproject maakte dat uittesten op beperkte schaal mogelijk. Het was zelfs vaak één van de principes die door de G.V.O.-coördinatoren impliciet of expliciet werden gehanteerd. De initiatiefnemers hadden een vakoverschrijdend project waarbij verschillende klassen of zelfs een groot deel van de school werden betrokken, als ideaal vooropgesteld. Men heeft echter de autonomie van de scholen gerespecteerd. De G.V.O.-coördinator kon de omvang en de reikwijdte van het pilotproject aanpassen aan de mogelijkheden en beperkingen van de school. Een individuele leerkracht kon eventueel één enkele activiteit binnen de eigen lessen uittesten. Dit bevorderde de bereidheid tot medewerking en zorgde voor een positieve beleving van het pilotproject. Het had echter voor gevolg dat de leerlingen niet altijd een volledig programma aangeboden kregen.

Deze ingebouwde flexibiliteit had vaak ook '*heruitvinding*' (ROGERS, 1983: 175-184) tot gevolg. Dit is de mate waarin een vernieuwing door de gebruiker wordt veranderd. Het is vaak bevorderlijk voor het meewerken aan de vernieuwing omdat ze dan beter is aangepast aan de bestaande situatie. De verenigbaarheid of compatibiliteit wordt erdoor verhoogd (cfr. supra). Zo zagen we bijvoorbeeld dat vooral in het beroepsonderwijs leerkrachten het lesmateriaal of de werkwijze aanpasten aan het niveau en de specifieke interesse van de leerlingen. Meestal gaat het in feite om een wederzijdse aanpassing van de vernieuwing enerzijds en de schoolorganisatie anderzijds. VAN DER PERRE (VAN DEN BERG en VANDENBERGHE, 1981: 176-223) gebruikt hiervoor de term '*mutuele adaptatie*'.

Waarneembaar

Een laatste kenmerk dat volgens ROGERS (1983: 232) het realiseren van een vernieuwing kan bevorderen, is de *waarneembaarheid* of de

mate waarin de resultaten zichtbaar zijn voor anderen. Hoe zit dat bij het G.V.O.-pilotproject?

G.V.O. wil uiteindelijk tot gedragsverandering komen. Aangezien dit een werk van lange adem is, is het minder waarschijnlijk dat men binnen het pilotproject duurzame resultaten ziet. Wat leerkrachten wél zien is bijvoorbeeld de interesse van de leerlingen of kleine veranderingen in hun ideeën over gezondheid. Door het werken op beperkte schaal, wordt G.V.O. op school echter minder zichtbaar, evenals eventuele resultaten ervan. Wat we daarnet als een voordeel zagen, wordt hier nu een nadeel. Het probleem kan echter worden overwonnen door een goed uitgebouwd communicatienetwerk waarover ROGERS reeds eerder sprak (cfr. supra). Bovendien gaat het bij ons om een pilotproject in een experimentele fase. Latere fases zullen allicht op grotere schaal plaatsvinden.

3. Besluit

Het is duidelijk geworden dat leerkrachten voor een moeilijke opdracht staan. Hun taak is tweevoudig. Enerzijds hebben ze een taak als opvoeder in de mate dat ze jonge mensen begeleiden in hun ontwikkeling. Vanuit die opvoedende functie erkennen ze een behoefte aan G.V.O. en kennen ze zichzelf hierbij meestal ook een taak toe. Anderzijds moeten leerkrachten onderricht geven en kennis en vaardigheden overdragen. Wat en hoe wordt meestal in grote mate bepaald van hogerhand. We zagen hoe de bestaande structuren en verplichtingen vaak een hindernis vormen om aan G.V.O. te doen.

Over het algemeen bleken leerkrachten wel positief te staan tegenover G.V.O. Toch waren er dikwijls bezwaren om ook effectief mee te werken. Vooraleer leerkrachten aan iets nieuws meewerken, willen zij een antwoord op een aantal vragen (FULLAN, 1985: 113).

Is er behoefte aan? Is het duidelijk wat er verwacht wordt? Levert het een positieve kosten/baten balans op? Deze drie voorwaarden vond FULLAN (1985: 113) bij DOYLE en PONDER die het de "practicality ethic" of teacher decision-making" noemen, vrij vertaald als de 'handelingsethiek van leerkrachten'.

Hindernissen kunnen zich echter op verschillende domeinen voordoen. Ten eerste moet de vernieuwing zelf, het G.V.O.-pilotproject, aan een aantal voorwaarden voldoen. Het moet duidelijk, voordelig en flexibel zijn en waarneembare resultaten hebben. In punt 2 werd uitvoerig besproken wat dit concreet betekent. Ten tweede moeten bij de leerkracht zelf dikwijls een aantal weerstanden worden overwonnen. Systematisch aan G.V.O. doen, behoort momenteel nog niet tot de algemene taakopvatting van alle leerkrachten. Bovendien voelt men zich vaak onwennig tegenover nieuwe didactische werkvormen.

Ten derde en ten slotte moet er voldoende steun komen vanuit de omgeving. Dat gaat dan zowel om mensen (inspectie, schoolleider, coördinator en collega's) als om een structureel kader waarbinnen men moet werken (vakkenstructuur, leerplan, evaluaties, enzovoort). De betrokken actoren moeten G.V.O.-gezind zijn, maar tevens structureel de ruimte krijgen of creëren om G.V.O. te kunnen realiseren.

Daarom willen we samen met VANDENBERGHE (1990: 161-172) pleiten voor een interne ondersteuning van elke onderwijsvernieuwing, en dus ook voor G.V.O. Ten eerste moet hiervoor een intern netwerk voor professionele ondersteuning worden opgebouwd (VANDENBERGHE, 1990: 167). Dit houdt in dat er een platform moet komen waar leerkrachten overleg kunnen plegen en samen kunnen werken aan oplossingen voor bepaalde problemen (bijvoorbeeld demotivatie van leerlingen). Binnen dit netwerk moet er ook ruimte zijn voor steun en begeleiding van beginnende leerkrachten. Ten tweede moet

er volgens VANDENBERGHE (1990, 169) een permanente ontwikkeling zijn van een gemeenschappelijke visie binnen de school over het opvoedingsproject dat men voorop stelt. Ten slotte is carrière-planning voor leerkrachten aangewezen (VANDENBERGHE, 1990: 170). Dit biedt mogelijkheden voor het doorbreken van de vlakke loopbaan en het uitbouwen van een middenkader op school (zie ook hoofdstuk 3).

HOOFDSTUK 5

SYNTHESE EN BELEIDSSUGGESTIES

§1. SYNTHESE

1. Het pilootproject

De voorbije decennia is de belangstelling voor G.V.O. aanzienlijk toegenomen. Die toenemende belangstelling is gegroeid vanuit de vaststelling dat de moderne geneeskunde niet alle problemen kon oplossen en dat het individu zelf mede verantwoordelijk is voor zijn gezondheid. G.V.O. wil mensen ertoe brengen hun verantwoordelijkheid op te nemen en zich gezonder te gaan gedragen.

Het secundair onderwijs is een geschikt kader om aan G.V.O. te doen. Bij jongeren wordt immers de basis gelegd voor de latere levenswijze. Het is dus belangrijk om dat op een positieve manier te beïnvloeden. Op die manier gebeurt er in het onderwijs wat de samenleving belangrijk vindt. Tegelijkertijd geeft het onderwijs mede gestalte aan een toekomstige samenleving van individuen die hun verantwoordelijkheid voor hun gezondheid en die van andere opnemen.

Het initiatief voor dit pilootproject werd genomen door de 'Stuurgroep G.V.O. in het onderwijs'. Het werd gerealiseerd door de Rijksuniversiteit Gent (R.U.G., Dienst voor de Hygiëne en Sociale Geneeskunde) en de Katholieke Universiteit Leuven (K.U.L., Centrum voor Theoretische- en Onderwijs sociologie). Beide onderzoeksteams werkten aan de voorstudie bij leerlingen en leerkrachten. Het R.U.G.-team begeleidde de uitvoering van het pilootproject in de scholen terwijl het K.U.L.-team onderzoek deed

naar de manier waarop G.V.O. gerealiseerd werd door de leerkrachten.

Acht pilootscholen werkten mee in deze experimentele fase. In elk van deze scholen werd een leerkracht halftijds vrijgesteld. Deze leerkracht werkte mee aan het ontwikkelen van het lesmateriaal en begeleidde en coördineerde het uittesten ervan in de klas of school. Dit gebeurde binnen het kader van een navormingsproject. De leerkrachten in kwestie werden G.V.O.-coördinatoren genoemd. Een 'Pedagogische Werkgroep', opgericht door de Stuurgroep, moest waken over de pedagogische en didactische kwaliteit van het lesmateriaal.

Omdat het G.V.O.-pilotproject uiteindelijk binnen de scholen moest worden uitgevoerd, werden in dit boek de verschillende betrokken actoren afzonderlijk besproken: schoolleider, G.V.O.-coördinator en leerkrachten. We vatten de bevindingen hierover kort samen.

2. De schoolleider

Met 'schoolleider' bedoelen we de directeur of directrice. De schoolleider speelde een sleutelrol bij het al dan niet inschakelen van de school als pilootschool en werd daarvoor benaderd vanuit de inrichtende macht of koepel van inrichtende machten. De redenen waarom de schoolleider instemde om mee te werken, waren zeer divers: gevraagd door externe gezagsdragers, gewoon zijn om aan experimenten mee te werken, de studierichtingen sluiten aan bij het thema gezondheid, de positieve bijdrage ervan voor het imago van de school en de opvatting dat G.V.O. behoort tot de taak van het secundair onderwijs.

De schoolleider was zelf niet actief betrokken bij het pilotproject. Enkele uitzonderingen hierop vormen de kleine middenscholen. Er was ook weinig gesprek tussen leerkrachten en schoolleider in verband met G.V.O. Leerkrachten wisten vaak niet hoe hun directeur of directrice tegenover G.V.O. stond, al omschrijft men die houding zelden of nooit als negatief.

Schoolleiders onderkennen een aantal problemen in verband met het gezondheidsgedrag van jongeren. Men vindt bovendien meestal dat G.V.O. tot de opvoedingstaak van de school behoort. Er wordt echter de vraag gesteld of de school hier daadwerkelijk invloed kan uitoefenen. De invloed van familie, vrienden en massamedia blijkt immers vaak veel groter te zijn. Hoedanook, om G.V.O. in het secundair onderwijs te integreren, moet het een plaats krijgen binnen het bestaande onderwijsaanbod en de bestaande structuren. Eén schoolleider vond dat de onderwijsstructuur zelf moest veranderen.

De schoolleider ziet zichzelf als iemand die in de eerste plaats taken verdeelt en delegeert en zich verder eerder op de achtergrond houdt. Hij of zij meent echter wel dat men een bijdrage kan leveren op het structurele vlak en op het niveau van gans de school (bijvoorbeeld schoolmaaltijden, frisdrankautomaten, enzovoort). De schoolleiders uit ons onderzoek kozen met andere woorden voor een indirecte begeleiding. Dit is te verklaren door het dilemma waarvoor ze zich geplaatst voelen. Als hoofd van een organisatie voelen ze zich veelal overladen met allerlei administratieve taken. Dit laat vaak te weinig ruimte om ook nog op te treden als pedagogische leider en begeleider van vernieuwingen. Bovendien werden ze daartoe zelf niet opgeleid noch begeleid.

3. De G.V.O.-coördinator

Nadat de schoolleider toestemming had gegeven om de school als pilootschool te laten meewerken, moest hij een leerkracht aanspreken die in aanmerking kwam voor de begeleiding en coördinatie van het pilootproject. Dikwijls had de inrichtende macht of haar koepel al een bepaalde persoon op het oog. Deze persoon zou halftijds worden vrijgesteld voor G.V.O. Die vrijstelling liet echter vaak op zich wachten. Voor sommige coördinatoren betekende de formele vrijstelling nog niet dat men de facto uren vrij had voor G.V.O. De oorzaken hiervoor waren een slecht lesrooster of andere bijkomende opdrachten.

De redenen waarom men een taak als G.V.O.-coördinator aanvaardde, konden zeer divers zijn: omdat het van hogerhand werd gevraagd, interesse voor het onderwerp en voor de gebruikte werkvormen en tenslotte de uitdaging om 'iets anders' te doen.

De G.V.O.-coördinatoren werkten op twee domeinen. In het kader van een navormingsproject werkten ze mee aan het ontwikkelen van lesmateriaal en kregen ze bijscholing om het uittesten ervan in de scholen beter te kunnen begeleiden. In het begin was de achtergrond van het pilootproject niet erg duidelijk en had men geen goed beeld van de verschillende betrokkenen. De houding tegenover de bijscholing was aanvankelijk sceptisch, maar later positief.

In de school zelf was de taak van de G.V.O.-coördinator zeer divers. Om te beginnen speelde hij of zij volgens de leerkrachten de belangrijkste rol bij de keuze van klas en leerkrachten die aan G.V.O. zouden meewerken. De coördinator contacteerde ook de leerkrachten en deed dit naarmate het project vorderde steeds vaker persoonlijk. Verder zorgde hij of zij voor de verspreiding van het materiaal, eventueel het beleggen van vergaderingen, het maken van afspraken, het begeleiden van leerkrachten en dergelijk

meer. Leerkrachten bleken vooral veel belang te hechten aan organisatorische en formele taken. In ieder geval was de coördinator voor hen de belangrijkste bron van steun bij het uitwerken van G.V.O.

In de school werken als coördinator is echter niet altijd even eenvoudig. Zowel de schoolleider en leerkrachten als de aard van de coördinatietaak zelf, kunnen voor moeilijkheden zorgen. Respons van leerlingen en leerkrachten en de uitstraling van het pilootproject binnen de school vormen een bron van motivatie en voldoening voor de coördinator.

De coördinatoren zijn ervan overtuigd dat G.V.O. op school nodig is. Het moet de leegtes opvullen in de opvoeding die jongeren thuis krijgen. Ook al is het resultaat beperkt, het blijft de moeite waard. Op dit moment zijn er echter een aantal beperkingen om aan G.V.O. op school te doen. Het is belangrijk G.V.O. te integreren in het bestaande onderwijsaanbod. De meest ondersteunde vorm is een integratie in de leerplannen, verspreid over verschillende vakken. Hierdoor wordt de extra arbeidsbelasting voor leerkrachten beperkt, blijft G.V.O. niet afhankelijk van de vrijwillige inzet van leerkrachten en is het nog steeds mogelijk om projectonderwijs te geven. Bovendien is er dan meer kans op continuïteit, wat noodzakelijk is om effect te hebben.

4. De leerkrachten

G.V.O. op school is onmogelijk zonder leerkrachten die het in de klas willen brengen. Daarom werd in deze studie vooral aandacht besteed aan hun opvattingen en ervaringen.

De leerkrachten die meewerkten aan het G.V.O.-pilotproject werden daartoe meestal gecontacteerd door de G.V.O.-coördinator. Een

voorbereidende vergadering was er niet altijd. Ze werd meestal wel op prijs gesteld, al vonden sommigen ze overbodig. Leerkrachten besteedden zelden veel meer tijd aan een lesvoorbereiding voor G.V.O. dan voor andere lessen en voelden zich meestal voldoende voorbereid om G.V.O. in de klas te geven. Wanneer men zich onvoldoende voorbereid voelde, was dat meestal te wijten aan tijdsgebrek, gebrek aan voorkennis omdat het niet bij het eigen vak aansluit en gebrek aan opleiding en ervaring in verband met bepaalde didactische werkvormen. Vaak werd dan ook bijkomende informatie gevraagd, zowel over de inhoud als over de werkvormen van de verschillende deelthema's.

Redenen waarom men aan G.V.O. meewerkte, waren: zich verplicht voelen, aanvulling bij eigen vak, persoonlijke interesse, loyaliteit tegenover collega's en tenslotte de levenswijze van jongeren.

Het lesmateriaal werd over het algemeen positief beoordeeld. Belangrijk is de bruikbaarheid en overzichtelijkheid van het materiaal en de mogelijkheid om het aan te passen aan de interesse en het niveau van de leerlingen.

Uitwisselen van ideeën en ervaringen tussen leerkrachten die meewerkten, bleek een belangrijke bron van steun te zijn. Er werd echter weinig over G.V.O. gesproken met leerkrachten die er niet aan meewerkten. Vanuit deze groep werd dan ook weinig belangstelling ervaren voor het pilootproject.

Leerkrachten kenden zichzelf de belangrijkste rol toe bij het bepalen van de manier waarop in de klas zou worden gewerkt. Dit werd gezien als een uiting van hun professionele autonomie.

Vaak bleken leerkrachten niet op de hoogte te zijn van het begrip G.V.O. in het algemeen of de achtergrond van het pilootproject in

het bijzonder. Dit kan alvast gedeeltelijk worden verklaard door het feit dat zij meestal gevraagd werden een aantal activiteiten uit te testen. De samenhang ging dikwijls verloren door gebrek aan tijd of ruimte om een thema als een geheel in de school uit te werken.

Dat neemt niet weg dat leerkrachten de noodzaak van G.V.O. voor jongeren erkennen en vinden dat er ruimte voor moet zijn binnen het onderwijs. De basis van gezondheidsopvoeding moet thuis gelegd worden en wat daarin ontbreekt moet vanuit de school worden aangevuld. Het probleem is echter dat de huidige onderwijsorganisatie onvoldoende ruimte laat voor een systematische aanpak van G.V.O. Bovendien zijn er soms twijfels over het effect dat het onderwijs kan bereiken. Dat was geen reden om het niet te doen. Zelfs beperkte resultaten kunnen leerkrachten voldoening geven.

Over het algemeen hadden leerkrachten niet zo'n concreet beeld over een mogelijke integratievorm van G.V.O. in het secundair onderwijs. In ieder geval is het voor hen belangrijk dat er rekening wordt gehouden met het bestaande leerplan. Ook een vlotte samenwerking en communicatie binnen de school is zeer belangrijk. De school moet als organisatie een ondersteunend netwerk bieden dat leerkrachten begeleidt en motiveert bij het realiseren van vernieuwingen.

5. Kenmerken van de onderwijsstructuur en de betekenis ervan voor G.V.O.

In deze studie werd de invoering van G.V.O. in het secundair onderwijs bekeken als een proces van planmatige sociale verandering. Het is een proces dat zich afspeelt tussen een veranderingsdeskundige en een cliëntensysteem waarbij doelbewust een bepaalde verandering binnen dat cliëntensysteem wordt nagestreefd. In ons onderzoek bestudeerden we de verschillende leden van het cliënten-

systeem. Schoolleider, G.V.O.-coördinator en leerkrachten, allen leden van de schoolgemeenschap, werden bekeken als actoren binnen een proces van planmatige sociale verandering. Om te vermijden dat men door de bomen het bos niet meer ziet, zullen we hier de schoolstructuur in zijn geheel bekijken.

Het onderwijs is een organisatie met een aantal typische structurele kenmerken: complexiteit, centralisering en formalisering. Hoe kwam dat tot uiting in het G.V.O.-pilotproject en wat betekent het voor de integratie van G.V.O. in de toekomst?

Complexiteit

Verschillen tussen de netten maakten sommige zaken omslachtiger. De vrijstelling van coördinatoren moest bijvoorbeeld via drie verschillende instanties worden geregeld. Daarnaast was het een hele opgave om bij het opstellen van het lesmateriaal rekening te houden met alle onderwijsvormen van het secundair onderwijs. Het betekende echter eveneens dat er meestal wel een klas en een leerkracht te vinden waren om een bepaald thema of subthema uit te testen. Vervolgens lag het in vele scholen moeilijk wanneer men wilde afwijken van de strakke, complexe structuur van lesroosters en vakkensysteem. Een werkwijze die niet in de traditie van de school lag, werd gemakkelijk ervaren als iets dat 'chaos' veroorzaakt. Dit werd opgevangen door een flexibel gebruik van het G.V.O.-lesmateriaal mogelijk te maken. De complexiteit van de onderwijsstructuur belette echter niet dat het voor de leerkrachten meestal duidelijk was wat van hen in de klas werd verwacht.

Ook al zorgt de complexiteit van de onderwijsstructuur voor een aantal problemen, het hoeft dus de duidelijkheid van de vernieuwing zelf niet noodzakelijk in gevaar te brengen. Een integratie van G.V.O. in de bestaande onderwijsstructuur mag de com-

plexiteit ervan niet groter maken. Het zal met andere woorden zo eenduidig mogelijk moeten gebeuren.

Centralisatie

Dat het onderwijs centraal is georganiseerd, blijkt onder meer uit de hiërarchische structuur van de besluitvorming. De schoolleider houdt de deur voor G.V.O. in de school open of wijst G.V.O. af, ook al blijft de uiteindelijke realisatie ervan tevens afhankelijk van de coördinatoren en de leerkrachten. De centralisatie komt verder nog tot uiting in de motivatie van sommige betrokkenen. Een reden om mee te werken is vaak 'omdat men het van hogerhand heeft gevraagd'. Dat geldt zowel voor schoolleider, coördinator als leerkrachten.

Daartegenover staat dat de gecentraliseerde structuur even goed een aanleiding kan vormen om niet mee te werken. Omdat centraal bepaalde en verplichte leerplannen niet altijd ruimte laten voor G.V.O., zien leerkrachten vaak af van hun medewerking aan het pilotproject. Het zou hun taakbelasting aanzienlijk verhogen en het gewone leerprogramma in het gedrang brengen.

Uit ons onderzoek kwam naar voor dat steun krijgen, ook van hogerhand, bij het meewerken aan een vernieuwing essentieel is. De schoolleider wil garanties van de inrichtende macht. Leerkrachten willen zeker zijn dat ze geen problemen krijgen met de inspectie en dat de schoolleider er achter staat. In het pilotproject was die steun vaak te impliciet. De inrichtende machten steunen G.V.O. en de schoolleiders stonden er meestal ook principieel achter, als was dat voor hun 'ondergeschikten' niet altijd even duidelijk. Een mondelinge toestemming was niet altijd voldoende. Dit is belangrijk om te onthouden naar de toekomst toe.

Een gecentraliseerde structuur heeft ook voordelen voor de integratie van G.V.O. in het onderwijs. Het maakt het mogelijk G.V.O. op één of andere manier op te leggen waardoor alle leerlingen het zeker zouden krijgen. Een oplossing die herhaaldelijk werd voorgesteld, is het opnemen van G.V.O. in het leerplan. Daarbij moet opgemerkt worden dat die structurele verandering onvoldoende zou zijn. Leerkrachten moeten immers ook gemotiveerd zijn om G.V.O. te geven.

Tot slot nog de volgende opmerking. Op dit moment is er een proces van decentralisatie op gang gekomen. Lokale scholen krijgen meer autonomie, wat betekent dat ze zelf ook meer zaken in eigen handen moeten nemen. De traditionele structuur van schoolleider versus leerkrachten wordt ontoereikend en vaak ontstaat er een behoefte aan een middenkader. Dit middenkader neemt dan ook de begeleiding op van de talrijke vernieuwingen waarmee scholen voortdurend worden geconfronteerd. In zekere zin wordt hiermee de traditionele hiërarchie doorbroken. Men moet er echter voor zorgen dat er geen hiërarchische verhoudingen ontstaan tussen de leerkrachten onderling en het eigenlijke lesgeven niet aan belang gaat inboeten, bijvoorbeeld door het een lagere (financiële) waardering te geven.

Formalisering

Dit kenmerk vloeit enigszins voort uit het vorige. Een school heeft te maken met talloze formele verplichtingen, meestal van hogerhand opgelegd. Zo zagen we hoe de schoolleider zich vaak bijna een louter administratieve kracht voelt. Ook leerkrachten worden onderworpen aan een reeks reglementeringen. Daartegenover staat dat er weinig informeel contact is tussen leerkrachten onderling. Men werkt immers individueel binnen een klas. Nochtans bleek in het G.V.O.-pilotproject dat juist informele contacten een belangrijke bron van steun kunnen zijn. Ze zijn een forum

voor het uitwisselen van ideeën en ervaringen, en bevorderen ook de motivatie.

Dat neemt niet weg dat ook een minimale formele structuur belangrijk is. De aanwezigheid van een platform voor overleg bleek belangrijk te zijn voor het goed functioneren van de schoolorganisatie. Heel wat leerkrachten vonden een vergadering voor G.V.O. immers zeer nuttig. Bovendien zou het formaliseren van G.V.O. als verplicht programma de integratie kunnen bevorderen.

Tot zover een aantal kenmerken van het onderwijs en de betekenis ervan voor G.V.O. In de volgende paragraaf proberen we te komen tot een aantal beleidssuggesties.

§2. BELEIDSSUGGESTIES

We zegden het eerder al. Een vernieuwing in het onderwijs realiseren, kan slechts wanneer leerkrachten eraan willen en kunnen meewerken. Beleidsmaatregelen moeten dan ook precies daarop gericht zijn. Het is niet de taak van de onderzoekers het beleid inzake G.V.O. te dicteren. Wel is het onze opdracht om de conclusies van deze jarenlange studie te vertalen in adviezen naar het beleid toe. De volgende suggesties zijn gebaseerd op de studie van een pilotproject dat op beperkte schaal werd uitgevoerd. Verder onderzoek naar de algemene invoering van G.V.O. moet deze aanbevelingen in de toekomst verfijnen, aanvullen en bijsturen.

1) Het is belangrijk dat leerkrachten de behoefte aan G.V.O. voor jongeren onderkennen. Daarom moeten de onderwerpen echt aangepast zijn aan de leerlingen in kwestie. Omdat er grote verschillen kunnen zijn volgens leeftijd, studierichting en, ja, zelfs regio, zijn het dikwijls de leerkrachten zelf die het best kunnen uit-

maken of een bepaald onderwerp al dan niet geschikt is voor een bepaalde klas.

2) Het moet duidelijk zijn voor de leerkrachten wat het doel van G.V.O. is en wat er precies van hen wordt verwacht. Ook moet later duidelijk zijn op welke manier G.V.O. in het secundair onderwijs is geïntegreerd. Het mag de reeds complexe onderwijsstructuur niet nog complexer maken.

3) Wanneer ze er een voordeel in zien, zullen leerkrachten sneller geneigd zijn tot actieve medewerking. Anders gezegd: G.V.O. mag geen bijkomende taakbelasting opleveren. Dit kan worden vermeden door G.V.O. op te nemen in de bestaande, centraal bepaalde leerplannen. Ook vlot beschikbare achtergrondinformatie kan daartoe bijdragen. Dat laatste moet echter facultatief blijven. Van leerkrachten mag men immers niet verwachten dat ze G.V.O.-specialisten worden.

4) Het ontwikkelde lesmateriaal is zelden volledig aangepast aan de klas waarin het wordt gebruikt omdat elke klassituatie verschilt (richting, sociale herkomst, leefwereld van de leerlingen, enzovoort). Daarom moeten de leerkrachten ruimte hebben om het pakket aan te passen aan de noden en het niveau van hun klasgroep, liefst in overleg met collega's. Hiermee respecteert men de professionele autonomie, wat bevorderlijk is voor de motivatie.

5) Waarneembare resultaten zijn eveneens bevorderlijk voor die motivatie. Aangezien G.V.O. echter een zaak is van lange termijn, is het niet altijd mogelijk onmiddellijk gedragsveranderingen bij de leerlingen op te merken. Daarom is het op zijn minst noodzakelijk G.V.O. geloofwaardig voor te stellen. Wat wordt hiermee bedoeld?

Ten eerste moet G.V.O. worden opgevat als een continu proces op lange termijn. Eénmalige activiteiten hebben weinig resultaat. Leerkrachten beseffen dat ook en daarom is dat niet altijd erg motiverend. Ten tweede moet men methoden aanreiken waarmee men verder geraakt dan louter kennisoverdracht. Dikwijls zal hiervoor een extra stimulans of extra begeleiding nodig zijn omdat men meestal minder ervaring heeft met dergelijke methoden. Ten derde moet G.V.O. een integrale aanpak krijgen en moet er ook aan 'ongezonde' structurele gegevens op school worden gewerkt. Wat baten immers lessen over gezonde voeding wanneer op school enkel frisdranken en snoep uit een automaat te koop zijn?

6) Een andere voorwaarde om aan een vernieuwing mee te werken, is hiervoor voldoende steun krijgen vanuit de omgeving. Voor leerkrachten betekent dat concreet steun krijgen van inspectie, schoolleider, coördinator en collega's, maar ook vanuit de school als organisatie.

Wat de inspectie en schoolleider betreft, is het belangrijk dat hun steun voldoende expliciet is naar de leerkrachten toe. Dat kan immers veel onzekerheden wegnemen bij de leerkrachten. Samen met een plaats voor G.V.O. in het leerplan, vormt het een legitimatie voor hun G.V.O.-activiteiten.

Uit het onderzoek bleek meermaals dat de G.V.O.-coördinator een belangrijke bron van steun is. Deze coördinator moet leerkrachten motiveren en begeleiden bij het geven van G.V.O. en het multidisciplinair karakter ervan bewaken. Dat geldt ook - en vooral - wanneer G.V.O. zou worden geïntegreerd in de leerplannen van verschillende vakken. Het voordeel van een coördinator is dat deze dicht bij de leerkrachten staat. Iets nieuws aanbrengen heeft meer succes wanneer het gebeurt via interpersoonlijke relaties. De positie en de ervaring van de coördinator speelt echter een

grote rol. Daarom moet bijscholing worden voorzien waar coördinatoren voorbereid en getraind worden.

Tenslotte haalt men ook steun uit de contacten tussen collega's onderling. Leerkrachten hebben vaak te weinig ervaring in het werken in teamverband. Daarvoor moet men zeker oog hebben bij het introduceren van een vernieuwing in het onderwijs.

Binnen de school is er hoedanook een gespreksforum nodig. Informele contacten zijn zeer belangrijk, maar moeten aangevuld en ondersteund worden door een formeel kader.

7) Het invoeren van G.V.O. in het secundair onderwijs moet gecoördineerd gebeuren met andere vernieuwingen. We zagen immers dat het pilootproject afsprong of stroef verliep in die scholen waar tegelijkertijd andere zaken veranderden, bijvoorbeeld een nieuwe schoolleider of een fusie.

8) Ook al zijn we ons ervan bewust dat beperking noodzakelijk was in het kader van dit pilootproject, toch zijn er volgens ons een aantal ontbrekende aspecten. Omgaan met ziekte en zieken in de eigen leefwereld enerzijds en gebruik van medische voorzieningen anderzijds maken deel uit van de sociale dimensie van gezondheid. Het zijn bovendien twee elementen waar gezondheidsopvoeding en maatschappelijke opvoeding elkaar raken. Naar de toekomst toe zal men ook hiervoor aandacht moeten hebben.

9) Om de continuïteit en samenhang van G.V.O. te waarborgen zullen alle betrokken instanties de krachten moeten bundelen. Men moet zoeken naar een permanente begeleidingsstructuur voor G.V.O., zowel binnen als buiten de schoolorganisatie.

BIJLAGE 1 DE GESCHIEDENIS VAN HET PILOOTPROJECT

We starten met een chronologisch opgebouwd verhaal en volgen het pilootproject van het eerste concept tot en met de planning van de algemene invoering van Gezondheidsvoorlichting en -Opvoeding. Als leidraad is er *schema A* waar een aantal belangrijke momenten in een tijdlijn worden voorgesteld.

1. 1977 - 1984: de voorgeschiedenis

Gezondheidsvoorlichting en -Opvoeding (G.V.O.) zoals we dat nu kennen, is vrij recent in Vlaanderen. In 1977 werd gezondheidsopvoeding als aandachtspunt opgenomen in de regeringsverklaring. In 1978 verscheen het wetenschappelijk rapport van het Nationaal Onderzoeksprogramma in de sociale wetenschappen over G.V.O. De opdracht hiertoe werd gegeven door de eerste minister. Eveneens in 1978 werd gestart met het ontwikkelen van lespakketten voor het basisonderwijs. Vanaf 1982 werden deze pakketten geleidelijk algemeen ingevoerd.

Om duurzame resultaten te bekomen, moet G.V.O. continuïteit bezitten. Onder andere binnen de 'Stuurgroep voor G.V.O. in het basisonderwijs' begon men toen ook de nood aan een voortgezette gezondheidsopvoeding voor adolescenten te voelen. Dit bleek echter een zeer complexe zaak te zijn. Enerzijds is de leefwereld van jongeren anders dan die van kinderen. Anderzijds is de structuur van het secundair onderwijs heterogener dan die van het basisonderwijs. Een grondige voorbereiding was dan ook niet overbodig.

Schema A: Chronologie

1981	- onderzoeksvoorstel op Stuurgroep	
1982	- besprekingen rond financiering	
1984	- goedkeuring van onderzoeksproject	
1985	- start onderzoek naar	
	- gezondheidsgedrag bij jongeren	R.U.G.
	- invoeringsstrategieën	
	- didactisch materiaal	K.U.L.
	- veranderingsprocessen	
	- formele onderwijsstructuur	
	- informele aspecten van onderwijs (leerkrachten)	
	- nieuwe wet op M.S.T.	
1986	- discussienota met concept voor verder verloop	
1987	- vragen om advies aan Stuurgroep	
	- vraag om advies vanwege Stuurgroep	
april	- start Pedagogische Werkgroep	
oktober	- start uittesten 'Roken' in de scholen	
1988		
januari	- start Project Navorming (vrijstelling G.V.O.-coördinatoren)	
	- start uittesten 'Voeding' in de scholen	
juni	- interviews met leerkrachten	
november	- erkenning pilootscholen	
december	- enquête bij leerkrachten van pilootscholen	
1989		
januari	- A.R.G.O.	
	- start uittesten 'Alcohol', 'Veiligheid' en 'Verslaving' in de scholen	
mei-juni	- interviews met schoolleiders, coördinatoren en leerkrachten van pilootscholen	
november	- enquête bij leerkrachten van pilootscholen	
1990		
	- verder uittesten 'Veiligheid' en 'Verslaving' in de scholen	
	- voorbereiding implementatie	

Eind 1981 werd op een vergadering van de 'Stuurgroep G.V.O. in het basisonderwijs' een onderzoeksvoorstel toegelicht en besproken betreffende G.V.O. in het secundair onderwijs. Het voorstel was uitgewerkt door dr. F. Colson opdrachthouder wetenschappelijk onderzoek van het ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, de Dienst Sociale Geneeskunde van de Rijksuniversiteit Gent (prof. dr. K. Vuylsteek) en het Centrum voor Theoretische- en Onderwijssociologie van de Katholieke Universiteit Leuven (prof. dr. J.C. Verhoeven). In de loop van 1982 werden de eerste contacten gelegd tussen mogelijke financierders en de onderzoeksleiders van de universiteiten. Het Fonds voor Geneeskundig Wetenschappelijk Onderzoek (F.G.W.O.), de gemeenschapsminister voor Gezondheidsbeleid, de minister van Onderwijs en de bestuursdirecteur van het Bestuur van het Hoger Onderwijs en het Wetenschappelijk Onderzoek van het ministerie van Onderwijs zegden principieel hun steun toe. Ondertussen lag ook het probleem van de coördinatie van alle G.V.O.-activiteiten in de Vlaamse Gemeenschap in het algemeen, en ten aanzien van het onderwijs in het bijzonder, voor ter studie op het kabinet van de gemeenschapsminister voor Gezondheidsbeleid. Men hoopte op korte termijn een coördinerend orgaan voor G.V.O. te installeren. Die hoop is tot nog toe echter ijdel gebleken.

In maart 1984 werd het onderzoeksproject uiteindelijk goedgekeurd door het ministercomité en op 1 april 1984 kon het van start gaan. Het Gentse team was ondertussen al gestart met een deelonderzoek, gefinancierd door het ministerie van Gezondheidsbeleid dat reeds eerder toestemming had gegeven. De Stuurgroep besloot toen haar naam te veranderen. Die was niet langer meer 'Stuurgroep G.V.O. in het basisonderwijs', maar wel 'Stuurgroep G.V.O. in het onderwijs'. Meteen werd ze ook uitgebreid met vertegenwoordigers voor het secundair onderwijs van de drie grote onderwijsnetten. Naar aanleiding van de uitbreiding van de bevoegdheden van de Gemeenschappen werd vanaf januari 1989 de Autonome Raad voor het Gemeen-

schapsonderwijs (A.R.G.O.) uitgenodigd op de Stuurgroepvergaderingen.

2. 1984-1986: de beginperiode van vooronderzoek en terreinafbakening

Nadat de ministers en het F.G.W.O. hun zegen hadden gegeven, konden de universitaire teams hun werkzaamheden aanvatten, of liever: verderzetten. Met het oog op het indienen van het onderzoeksvoorstel was er immers al heel wat voorbereidend werk verricht. Om het onderzoeksproject vlot te laten verlopen, was regelmatig overleg tussen de teams noodzakelijk. In april 1984 werden een aantal afspraken gemaakt in verband met de verdeling van de aandachtspunten. In een eerste fase hield de Dienst Sociale Geneeskunde zich bezig met een studie van de gezondheidsproblemen bij jongeren, een definiëring van G.V.O., een analyse van mogelijke strategieën en tenslotte ook het zoeken naar geschikt lesmateriaal. Het Centrum voor Theoretische- en Onderwijs sociologie maakte ondertussen een studie van processen van planmatige sociale verandering, analyseerde de formele onderwijsstructuur waarbinnen G.V.O. geïntegreerd zou moeten worden en plande een studie van de informele onderwijsstructuur via een bevraging van leerkrachten.

Tegen september van datzelfde jaar waren de onderzoekers tot een meer gedetailleerde terreinafbakening gekomen. Er zou gewerkt worden in de eerste graad algemeen vormend en beroepsonderwijs van alle netten. V.S.O.-scholen genoten de voorkeur omdat men binnen afzienbare tijd een algemene invoering van het V.S.O. verwachtte. In oktober, we schrijven nog steeds 1984, stelden beide onderzoeksteams hun projecten voor aan de Stuurgroep. Grosso modo kwam het erop neer dat de Dienst voor Sociale Geneeskunde het licht zou werpen op de problematiek van de adolescenten en dat het Centrum voor Theoretische- en Onderwijs sociologie zich zou bezighouden met

de problematiek van de leerkrachten en de onderwijsstructuur. De Stuurgroep benadrukte dat de wetenschappelijke verantwoordelijkheid enkel bij de universitaire teams lag. Zelf wilde ze enkel begeleiden.

Tijdens 1985 werd door de Dienst voor Sociale Geneeskunde verder gewerkt aan de literatuurstudie over het gezondheidsgedrag van jongeren in Vlaanderen. Ondertussen zocht men naar de gepaste manier voor het uitwerken van didactisch materiaal. Het Centrum voor Theoretische- en Onderwijs sociologie werkte haar studies af over de formele onderwijsstructuur en planmatige sociale verandering en startte het onderzoek naar de informele onderwijsstructuur. Hiertoe werden een viertal scholen gecontacteerd via de top van de drie onderwijsnetten. Interviews bij leerkrachten werden afgenomen in het najaar van 1985. Ze waren oorspronkelijk gepland voor mei, maar daarvan moest men afzien omdat in die periode spanning en tijdsdruk in de scholen enorm toenemen.

Nog in 1985 gebeurde er iets belangrijks voor G.V.O. in het onderwijs. Na meer dan vijf jaar experimenteren, werd er op 30 juli 1985 een nieuw decreet op het Medisch Schooltoezicht (M.S.T.) uitgevaardigd. Voortaan kregen de M.S.T.-centra de opdracht ook aan G.V.O. te doen. Juridisch gezien opende dit perspectieven voor integratie, continuering en begeleiding van G.V.O. in de scholen. In de realiteit echter functioneert dit nog steeds niet overal naar wens, meestal wegens gebrek aan middelen en/of ervaring. Het project G.V.O. in het secundair onderwijs werd dus niet overbodig. Integendeel. Voor het basisonderwijs is de samenwerking tussen het M.S.T. en P.M.S. (Psycho Medisch Sociaal Centrum) en de school inzake G.V.O. vrij intens. Ook voor het secundair onderwijs hoopte men op medewerking van M.S.T. en P.M.S. Het is niet de bedoeling dat deze mensen als deskundigen inzake G.V.O. voor de klas zouden komen te staan, maar wel dat ze de leerkrachten zouden begeleiden bij het geven van G.V.O. Ook al

zijn de vrije M.S.T.-centra, samen met de Psycho-Medisch Sociale (P.M.S.)-centra, in de Stuurgroep vertegenwoordigd, toch is het opnemen van G.V.O. in het secundair onderwijs voor hen nog niet vanzelfsprekend.

Een ander belangrijk G.V.O.-gebeuren in 1985 was het advies dat de Stuurgroep gaf aan de toenmalige minister van Onderwijs inzake de plaats van G.V.O. in de leerplannen van het Pedagogisch Hoger Onderwijs (Lagere Normaalschool). Ook al situeert dit zich op het niveau van het basisonderwijs, het is een mooie illustratie van de kanalen via dewelke men G.V.O. in het onderwijs probeert te integreren.

In mei 1986 werd door de Dienst voor Sociale Geneeskunde een discussienota voorgelegd aan de Stuurgroep. Deze nota was gebaseerd op de literatuurstudie over het gezondheidsgedrag bij jongeren en bevatte een concept voor de verdere uitwerking van het project. In dit concept werd de oorspronkelijke doelgroep aanzienlijk uitgebreid: alle leeftijdscategorieën van 12 tot 18 jaar moesten opgenomen worden in het project. Er zou gewerkt worden rond de thema's drugs, roken, alcohol, geneesmiddelen, seksualiteit, voeding, veiligheid en lichaamszorg. Deze thema's zouden doorkruist worden door of aspecten bevatten van relationele opvoeding, omgaan met stress en spanningen en consumentenopvoeding. Het was de bedoeling om telkens één lespakket op te stellen dat door de verschillende studierichtingen gebruikt kon worden. Ook de opdeling volgens leeftijd werd soepel gehouden, omdat er grote verschillen kunnen optreden tussen groepen van leerlingen. De genoemde thema's zouden op vier manieren benaderd worden: didactisch (informatie overbrengen), psychosociaal (vanuit leefsituatie en levensstijl van jongeren), situationeel (beslissingen leren nemen) en in functie van het verwerven van algemene vaardigheden (bijvoorbeeld conflicten oplossen, communicatie, enzovoort). De discussienota werd echter pas besproken op een Stuurgroepvergade-

ring in oktober, vijf maanden later dus. Ongedurigheid bleef bij sommigen dan ook niet uit. Een aantal leden pleitten voor het zo snel mogelijk starten van proefprojecten, die aanvankelijk reeds voorzien waren voor het toen al lopende schooljaar 1986-1987. De vergadering beklemtoonde echter dat de grote basislijnen hoedanook op voorhand moesten vastliggen.

Naast de tijd begonnen ook de middelen parten te spelen. Van bij de aanvang van het project, en voortbouwend op de ervaring bij de invoering van G.V.O. in het basisonderwijs, werd vanuit verschillende hoeken de noodzaak van een goede begeleiding beklemtoond. Besparingsplannen vanwege de overheid brachten dit echter in gevaar. Bovendien werd het team van de Dienst voor Sociale Geneeskunde reeds gehalveerd. Een aanvulling op basis van B.T.K.-projecten werd erg onwaarschijnlijk geacht, gezien de inkrimpingen die ook hier doorgevoerd werden. De Stuurgroep wees op de problemen die dit beleid voor de realisatie van het project kan opleveren.

Terwijl het team van de Dienst Sociale Geneeskunde werkte aan een concept voor lesmateriaal en invoeringsstrategie, trok dat van het Centrum voor Theoretische- en Onderwijs sociologie naar vier scholen om daar een 100-tal leerkrachten te interviewen. De leerkrachten werden bevraagd over hun taakopvatting, hun opvatting over gezondheid en G.V.O. en de mogelijkheden voor G.V.O. in het secundair onderwijs. Eind 1986 kwam men tot een gemeenschappelijke planning van de activiteiten tot en met het schooljaar 1988-1989.

3. 1986-1988: de voorbereiding van een experiment met ontwikkelen van lesmateriaal en invoeringsstrategie

Materiaal uitwerken dat leerkrachten in staat zou stellen G.V.O. te geven, kon niet enkel de taak zijn van een onderzoeksteam, zelfs niet wanneer men afgewerkte teksten nog zou voorleggen aan enkele leerkrachten vooraleer te gaan uittesten in experimenteerscholen. Daarom werd voorgesteld een pedagogische werkgroep op te richten. Deze werkgroep zou onder andere samengesteld worden uit leerkrachten en in eerste instantie instaan voor het nakijken van de ontworpen lespakketten. De inspectiediensten, P.M.S. en M.S.T., de onderzoeksteams en het Belgische Rode Kruis (dienst G.V.O.) zouden eveneens deel uitmaken van deze werkgroep. De leerkrachten zouden van de reeds uitgekozen experimenteerscholen komen en het was de bedoeling dat ze later ook het uittesten van de lespakketten in hun school zouden begeleiden. De Dienst voor Sociale Geneeskunde vroeg aan de minister van Onderwijs deze leerkrachten de volmacht te geven de vergaderingen van de Pedagogische Werkgroep bij te wonen. Daarnaast vroeg de Stuurgroep aan de gemeenschapsminister voor het Gezondheidsbeleid de reiskosten van deze leerkrachten te vergoeden. Beide aanvragen werden goedgekeurd.

De Pedagogische Werkgroep vergaderde voor het eerst op 8 april 1987, twee jaar na de start van het onderzoeksproject. Door een misverstand waren de inspectiediensten van het vrij, stedelijk en gemeentelijk onderwijs, evenals van het P.M.S. en het M.S.T. niet verwittigd en waren ze dus ook niet aanwezig op deze eerste vergadering. De werkgroep omschreef haar doelstelling als 'de integratie van G.V.O. zo didactisch mogelijk laten verlopen'. De scholen die een (vrijwillige) leerkracht afvaardigden, waren geselecteerd door de Dienst voor Sociale Geneeskunde, aangevuld met twee van de vier scholen waar het Centrum voor Theoretische-

en Onderwijssociologie voordien reeds onderzoek had verricht. In totaal werkten er op dat moment acht scholen mee.

Het is ook vanaf deze periode, begin 1987, dat de Stuurgroep vanuit verschillende hoeken benaderd werd met vragen om advies of steun voor projecten. Hiermee werd haar taak als adviserende en coördinerende instantie duidelijk bevestigd. Daarnaast fungeerde ze soms ook als forum voor onderzoek in verband met gezondheidsgedrag. Het zou ons te ver leiden hier in detail te treden, maar we willen toch enkele voorbeelden geven.

In januari 1987 werd door het kabinet van gemeenschapsminister Lenssens voor Volksgezondheid en Leefmilieu een richtnota opgesteld in verband met drugpreventie en hulpverlening. Hierin werd gezocht naar een coördinatie van epidemiologisch onderzoek, preventie en hulpverlening. G.V.O. in de scholen werd beschouwd als één van de krachtlijnen van het beleid. Concreet was het de bedoeling hiertoe een overlegwerkgroep op te richten. De richtnota werd voorgelegd aan de Stuurgroep. Deze was principieel bereid het initiatief te steunen, maar benadrukte dat vermeden moest worden dat het haar werkterrein zou kruisen. De minister antwoordde hierop dat dat geenszins de bedoeling was en verzekerde dat G.V.O.-initiatieven in het onderwijs tot het specifieke werkterrein van de Stuurgroep zouden blijven behoren. We herinneren de lezer eraan dat van een coördinerend G.V.O.-orgaan reeds sprake was in 1982 toen de eerste gesprekken rond het onderzoeksproject 'G.V.O. in het secundair onderwijs' gevoerd werden.

Begin 1987 was ook de periode dat de AIDS-problematiek bijzonder aktueel werd. Allerlei initiatieven kwamen in dit verband tot stand en ook de Vlaamse Gemeenschap liet zich niet onbetuigd. Ze besliste tot de oprichting van een AIDS-platform waarin vertegenwoordigers uit verschillende disciplines zouden zetelen en waaraan ook het onderwijs zou participeren. Aan de Stuurgroep

werd gevraagd een vertegenwoordiger aan te duiden en een strategie op te stellen om jongeren te informeren over AIDS. Het standpunt van de Stuurgroep omtrent de strategie moest echter eerst nog binnenskamers uitgeklaard worden. De minister van Onderwijs meende dat AIDS-initiatieven binnen het onderwijs op kabinetsniveau moesten behandeld worden: een standpunt waarmee de Stuurgroep niet akkoord ging. Over het thema AIDS is in de Stuurgroep nog veel gesproken. Er werd een advies aan de minister gegeven dat eerder algemeen bleef en waarbij gepleit werd voor voldoende ruimte die elk onderwijsnet zou kunnen invullen volgens een eigen interpretatie.

Verder waren er nog het Belgisch Werk tegen de Kanker, de Belgische Vereniging voor Strijd tegen Mucoviscidose en het Verbond van Vlaamse Tandartsen die zich tot de Stuurgroep richtten voor advies en steun. Net zoals bij de AIDS-problematiek en het voorstel voor een overlegwerkgroep had de reactie op hun vragen steeds tot gevolg dat G.V.O. in het secundair onderwijs gekanaliseerd werd via de Stuurgroep en het lopende pilootproject beschermd werd tegen interferenties vanuit andere instanties.

De Stuurgroep kreeg echter niet alleen vragen om medewerking. Ze wilde zelf ook beroep doen op andere instanties. Meestal waren dat instanties die voor een bepaald gezondheidsaspect een zekere deskundigheid bezaten. Zo werd in februari 1987 het Coördinatiecomité Anti Tabak aangeschreven met de vraag het lesmateriaal voor het thema 'Roken' te controleren op zijn wetenschappelijke juistheid. Het Comité antwoordde hierop positief. Meestal echter werden deskundigen op inhoudelijk vlak rechtstreeks aangesproken door de Pedagogische Werkgroep, en later via een navormingsproject voor leerkrachten.

Tot zover de samenwerking met andere organisaties. We pikken nu de draad weer op van het verder verloop van het G.V.O.-onderzoeksproject.

4. 1988-1990: de uitwerking van een experiment door 'veldwerk' in de scholen

De Dienst Sociale Geneeskunde had lespakketten opgesteld voor de thema's 'Roken' en 'Voeding'. De pakketten werden besproken op de Pedagogische Werkgroep, waar eveneens strategieën bedacht werden voor het uittesten ervan in de acht experimenteerscholen. Tijdens het eerste trimester van het schooljaar 1987-1988 werd gestart met de introductie in de scholen van het thema 'Roken'. 'Voeding' volgde het tweede trimester. De leerkrachten die in de Pedagogische Werkgroep zaten, werkten echter nog steeds op vrijwillige basis en hun taak begon zwaar te wegen. In december werd een navormingsproject goedgekeurd. Dit betekende dat de leerkrachten nu halftijds vrijgesteld waren voor G.V.O. Het Project Navorming ging van start in januari 1988, maar het duurde nog enkele maanden vooraleer de vrijstelling en de vervanging van de vrijgestelden voor alle netten en alle scholen in orde waren. Oorspronkelijk was het de bedoeling dat enkel de Dienst voor Sociale Geneeskunde en de vrijgestelde leerkrachten op de vergadering aanwezig zouden zijn. In werkelijkheid hebben ook het Belgische Rode Kruis en het Centrum voor Theoretische- en Onderwijssociologie de vergaderingen bijgewoond. De eerstgenoemde bezat een zekere deskundigheid voor een aantal gezondheidsthema's en had ervaring met het opstellen van lespakketten. De laatstgenoemde kon hier zeer goed de 'hartslag' van het verloop van het project voelen dankzij het directe contact met de leerkrachten. Dat was ook nodig om achteraf bij observaties in de scholen niet als een volledig vreemde eend in de bijt over te komen.

Zoals reeds eerder gezegd, was de opdracht van het Project Navorming tweevoudig. Enerzijds moest men didactisch materiaal ontwikkelen. Dat werd vervolgens in de Pedagogische Werkgroep besproken en eventueel bijgestuurd, zowel vóór het uittesten ervan als na de herwerking op basis van praktijkervaring. Anderzijds kregen de vrijgestelde leerkrachten begeleiding en bijscholing om het uittesten van het materiaal in hun school te begeleiden en te coördineren. Ze werden dan ook 'G.V.O.-coördinatoren' genoemd. De Dienst voor Sociale Geneeskunde nam de organisatie van Project Navorming op zich. Dit omvatte het coördineren en begeleiden van het uitwerken van het materiaal, evenals het ondersteunen en bijscholen van de G.V.O.-coördinatoren bij hun taak in de scholen. Voor dat laatste werd regelmatig een gastspreker uitgenodigd.

De thema's die uiteindelijk werden weerhouden, waren 'Roken', 'Voeding', 'Alcohol', 'Veiligheid' en een herhaalthema rond 'Verslaving'. Deze indeling bleek het meest relevant en bruikbaar. Met deze thema's wilde men alle leeftijden en richtingen van het secundair onderwijs bereiken. Sommige thema's zijn bedoeld voor één graad, naargelang de relevantie van de problematiek voor een bepaalde leeftijdsgroep. 'Roken' is bestemd voor de eerste graad, 'Alcohol' voor de tweede en 'Verslaving' voor de derde. 'Voeding' en 'Veiligheid' zijn bedoeld voor alle graden. 'Sexualiteit' werd niet opgenomen omwille van tijdsgebrek, maar ook om ideologische redenen. Het ging immers om een netoverschrijdend project en de meningsverschillen waren te groot om hierover tot een consensus te kunnen komen. Denken we in dit verband terug aan de houding van de Stuurgroep tegenover initiatieven in verband met AIDS.

Bij het uittesten van de thema's 'Roken' en 'Voeding' tijdens het schooljaar 1987-1988, werden verschillende strategieën gehanteerd. De bedoeling was achteraf te kunnen vergelijken en te zoeken naar de meest haalbare vorm om G.V.O. in het secundair onderwijs op te

nemen. Er werd gewerkt binnen één vak, in de vorm van een thema of ook als een project. De scholen konden één of meerdere methoden uitproberen, naargelang hun eigen mogelijkheden. Er werd eveneens geëxperimenteerd met introductiewijzen om uit te zoeken hoe leerkrachten het best aangesproken en voorbereid worden om G.V.O. te geven. Telkens werd achteraf een evaluatievergadering gehouden op school zelf, onder leiding van het begeleidingsteam. Zowel leerkrachten als leerlingen kregen een evaluatieformulier om in te vullen. Het geheel werd dan nog eens besproken op een vergadering van Project Navorming.

Het Centrum voor Theoretische- en Onderwijssociologie woonde de vergaderingen van Project Navorming en de introductie- en evaluatievergaderingen in de scholen bij als observator en bleef verder enkel een onderzoeksfunctie vervullen. Op het einde van het schooljaar werden enkele leerkrachten uit vier scholen door het centrum geïnterviewd. De bedoeling was een duidelijk beeld te krijgen over de manier waarop leerkrachten G.V.O. in het secundair onderwijs ervaarden.

Tijdens het eerste trimester van het schooljaar 1988-1989 werden enkele vergaderingen gehouden met de G.V.O.-coördinatoren. Project Navorming was toen echter nog niet goedgekeurd en de leerkrachten konden enkel op vrijwillige basis en met goedvinden van hun schoolleider aanwezig zijn. In november 1988 werden de experimenteerscholen erkend als pilootscholen, wat het G.V.O.-project meer armslag zou moeten geven. Hiermee werd de schoolleider immers formeel toegestaan in het kader van G.V.O. activiteiten te organiseren die buiten het normale lesverloop vallen. In de praktijk veranderde dit echter niet zo veel. Projecten of buitenschoolse activiteiten zouden moeilijk blijven in 'traditioneel' georiënteerde scholen.

In december 1988 werd door het onderzoeksteam van het Centrum voor Theoretische- en Onderwijssociologie een enquête afgenomen bij alle leerkrachten van alle pilootscholen. De enquête was een vervolg op de interviews op het einde van het voorgaande schooljaar. Ze werd georganiseerd via de G.V.O.-coördinatoren, hoewel die op dat moment nog niet opnieuw vrijgesteld waren.

Terwijl de universitaire teams en de scholen verder werkten aan hun opdracht in het kader van het pilootproject, fungeerde de Stuurgroep als gespreksforum, coördinator en adviseur voor verschillende onderzoeken en initiatieven in het kader van G.V.O. en onderwijs. Daarnaast volgde de Stuurgroep het verloop van het pilootproject in het secundair onderwijs en deed ze inspanningen om het Project Navorming goedgekeurd te krijgen bij de drie netten. Administratieve procedures liepen echter vaak vertraging op omwille van de uitbreiding van bevoegdheden van de Vlaamse Gemeenschap. De gevolgen werden gevoeld. Pas in januari 1989 kon de navorming opnieuw starten. Ook dan duurde het voor een aantal leerkrachten nog een tijdje vooraleer hun vervanging in orde was. In twee scholen van het -vanaf toen - gemeenschapsonderwijs, waren moeilijkheden gerezen omdat de schoolleider de leerkracht niet effectief halftijds kon vrijstellen voor G.V.O.

Vanaf januari 1989 werd er binnen het Project Navorming verder gewerkt aan het uittesten van het thema 'Alcohol'. Tevens werd de laatste hand gelegd aan de experimentele versie van het materiaal voor 'Veiligheid'. Wegens tijdgebrek werd de herziening van dit pakket na advies van deskundigen volledig overgenomen door het begeleidingsteam. Dit veroorzaakte wrevel bij een aantal G.V.O.-coördinatoren die tot dan toe hadden ingestaan voor het uitwerken van het materiaal. Dat belette niet dat het uittesten ervan gestart werd tijdens het derde trimester van het schooljaar 1988-1989. Ook het thema 'Verslaving' werd gedeeltelijk uitgetest, zij het slechts in enkele scholen.

Ondertussen was het duidelijk geworden dat de testfase moest worden verlengd en dat de globale planning aan herziening toe was. De twee universitaire teams stelden een planning op voor de periode van april 1989 tot september 1990, het einde van het onderzoeksproject. Het bleek onmogelijk om binnen het kader van de vooropgestelde termijn de testfase een jaar langer te volgen én de resultaten van de observatie op te nemen in een globaal rapport dat voorzien was tegen september 1990. Het Centrum voor Theoretische- en Onderwijssociologie zag zich genooddaakt de observatie te beperken en slechts systematisch verzamelde gegevens tot november 1989 op te nemen. Dit werd voorgelegd aan de Stuurgroep, die daarmee akkoord ging.

Op het einde van datzelfde schooljaar, 1988-1989, werden schoolleiders en G.V.O.-coördinatoren geïnterviewd door het onderzoeksteam van het Centrum voor Theoretische- en Onderwijssociologie. Hun visie op en ervaring met G.V.O. in het secundair onderwijs was onontbeerlijk voor het ontwerpen van een algemene invoeringsstrategie. Ook werden een aantal leerkrachten die meewerkten geïnterviewd, opnieuw met de bedoeling hun houdingen, opvattingen en ervaring met G.V.O. beter te kunnen begrijpen en een schriftelijke enquête voor te bereiden.

Bij de aanvang van het schooljaar 1989-1990 was Project Navorming nog niet goedgekeurd. De G.V.O.-coördinatoren kwamen toch een aantal keer samen en in een aantal scholen werd reeds verder gewerkt aan het uittesten van het thema 'Veiligheid'. In oktober kon de navorming officieel starten. Ondertussen bereidde het onderzoeksteam de enquête voor. Deze enquête werd afgenomen begin november 1989 bij alle leerkrachten die tot dan toe hadden meegewerkt aan G.V.O. Om te vermijden dat vele leerkrachten niet of onvolledig zouden antwoorden en om de G.V.O.-coördinatoren niet te overbelasten (ze waren toen nog niet vrijgesteld), opteerden de onderzoekers voor de volgende aanpak. De leerkrachten werden

thuis door interviewers geïnterviewd. De adressen waren opgevraagd bij de G.V.O.-coördinatoren, na toestemming van de schoolleiders van de pilootscholen. Nochtans bleek achteraf dat een aantal G.V.O.-coördinatoren niet akkoord waren met deze aanpak en het zelfs als een verstoring van hun werk op de school ervoeren. Een brief aan de schoolleider en een toelichting vóór een vergadering van Project Navorming waren blijkbaar niet voldoende geweest om de bedoeling van de onderzoekers duidelijk te maken. Enerzijds speelde hier de tijdsdruk die maakte dat men niet kon wachten met het voorbereiden van de enquête totdat de G.V.O.-coördinatoren vrijgesteld waren. Anderzijds blijkt hieruit dat de neerwaartse communicatie binnen de scholen (hier van schoolleider naar coördinator) niet altijd vlot verloopt.

Zoals gezegd werden tijdens het schooljaar 1989-1990 de thema's 'Veiligheid' en 'Verslaving' verder uitgetest. Daarnaast werden de pakketten over 'Roken', 'Voeding' en 'Alcohol' herwerkt en ter bespreking voorgelegd aan de Pedagogische Werkgroep. Deze werkgroep begon dan ook opnieuw frequenter te vergaderen. Op die vergaderingen werd niet enkel over lesmateriaal, maar ook over implementatiestrategie gepraat. De besprekingen waren een voorbereiding op het advies dat uiteindelijk door de Stuurgroep aan de betrokken ministers geformuleerd moest worden. En zo was de cirkel weer rond: de bal lag opnieuw in het kamp van de overheid.

BIJLAGE 2

ONDERZOEKSOPZET EN -METHODEN

1. Inleiding

In dit boek bestudeerden we een pilootproject rond de invoering van G.V.O. (Gezondheidsvoorlichting en -Opvoeding) in het secundair onderwijs. We beschouwden deze invoering als een proces van planmatige sociale verandering dat zich steeds afspeelt tussen een cliëntensysteem en een veranderingsdeskundige. De hoofdstukken van dit boek bestudeerden bijna uitsluitend dat cliëntensysteem en de verschillende actoren hierbinnen: schoolleider, coördinator en leerkrachten. Telkens werd bekeken hoe deze actoren functioneren binnen een school in het algemeen en het pilootproject in het bijzonder. In deze bijlage willen we toelichten op welke manier de gegevens hiervoor werden verzameld.

De bedoeling van het onderzoek was een totaalbeeld te krijgen van het verloop van het pilootproject en de ervaringen en opvattingen van leerkrachten hierbij. Op die manier kon men mogelijke knelpunten voor de implementatie van G.V.O. in het secundair onderwijs opsporen.

Het onderzoek bestaat uit verschillende deelonderzoeken die zowel vóór, tijdens als na de uitwerking van G.V.O.-activiteiten in de pilootscholen werden uigevoerd. De verschillende niveaus die bij dit proces van planmatige sociale verandering zijn betrokken, kregen aandacht (VERHOEVEN, 1986a: 292-306). Ten eerste zijn dat de interacties tussen *individen* of de relaties tussen leerkrachten, G.V.O.-coördinator en schoolleider. Ten tweede wordt aandacht besteed aan de specifieke situatie van een bepaalde *groep* individuen. We stelden ons de vraag hoe leerkrachten als groep in een school reageerden op deze vernieuwing. Ten derde speelt de

school als *organisatie* een cruciale rol. Tenslotte werd dit alles niet los gezien van de *maatschappelijke achtergrond* van G.V.O. in het onderwijs.

Om het onderzoek uit te voeren, werd gebruik gemaakt van verschillende, elkaar aanvullende methoden en technieken. Zowel kwantitatieve als kwalitatieve methoden zijn immers zeer bruikbaar voor de studie van een proces van planmatige sociale verandering (VERHOEVEN, 1986a: 307-309). Op welke manier dit gebeurde, zal blijken uit het volgende overzicht van de verschillende deelonderzoeken.

2. Context- en inputevaluatie

Vooraleer het pilootproject van start ging in de scholen, werd er een grondige studie gemaakt van de context en de input. Het eerste verwijst naar de omgeving waarbinnen de vernieuwing moet worden gerealiseerd. Met het tweede worden de middelen en hulpbronnen bedoeld die beschikbaar zijn om de vernieuwing uit te voeren (HAVELOCK en HAVELOCK, 1973: 80). Omdat beide niet altijd te scheiden zijn, gaan we niet verder in op het verschil. Beide behoren tot de voorstudie van het pilootproject. We geven hieronder chronologisch weer wat dit zoal inhield.

In 1984 en 1985 werd een theoretisch onderzoek gedaan naar de determinanten van een proces van planmatige sociale verandering. Dit was een noodzakelijk hulpmiddel om gericht te kunnen zoeken naar factoren die de invoering van G.V.O. in het secundair onderwijs kunnen verhinderen of bevorderen. Het onderzoek gebeurde aan de hand van een *literatuurstudie* (VERHOEVEN, 1986a).

Tegelijkertijd werd een onderzoek gedaan naar de *formele structuur* van het secundair onderwijs. Dit zou immers het kader worden

waarbinnen de vernieuwing moest plaatsvinden. Er werd vooral gezocht naar de mogelijke betekenis van deze structuur voor de invoering van G.V.O. Ook dit onderzoek gebeurde via een *literatuurstudie* (VAN ASSCHE en VERHOEVEN, 1985).

Na deze voorbereidende literatuurstudies, trokken we het veld in. Van 1985 tot 1987 werd een onderzoek uitgevoerd naar de beroepsopvatting van leerkrachten en hun bereidheid om aan G.V.O. te doen. De bedoeling was verder te zoeken naar haalbare strategieën om G.V.O. in te voeren in het onderwijs. Daartoe werden 100 leerkrachten tweemaal gedurende telkens een uur geïnterviewd. Deze *diepte-interviews* werden vervolgens verwerkt en geanalyseerd via een computerprogramma (VAN ASSCHE en VERHOEVEN, 1988).

In 1987 en 1988 tenslotte werd het gezondheidsgedrag van leerlingen van de pilootscholen bestudeerd. De bedoeling was ten eerste een zicht te krijgen op de gezondheidsproblemen van de jongeren waarvoor G.V.O. zou worden gegeven. Ten tweede wilde men de scholen informeren over de gezondheidstoestand van hun leerlingen, wat de motivatie van de leerkrachten zou bevorderen. Ten derde wilden we komen tot een internationale vergelijking van het gezondheidsgedrag van jongeren. Om deze doelstellingen te bereiken werd een *vragenlijst* van 'The Schools Health Education Unit' van de University of Exeter aangepast aan de Vlaamse situatie. De enquête werd afgenomen bij 1388 leerlingen. De resultaten werden zowel globaal als per school gerapporteerd. We stelden echter vast dat er in de scholen uiteindelijk weinig gedaan werd met deze resultaten. In bijlage 3 vindt men enkele algemene conclusies uit dit deelonderzoek.

Hiermee werd de fase van voorstudie afgesloten. Ondertussen had het team van de Rijksuniversiteit van Gent (Dienst Sociale Geneeskunde) samen met een aantal vrijgestelde leerkrachten experimenteel lesmateriaal ontwikkeld. Het uittesten ervan startte in

1988. De onderzoeksactiviteiten van het Leuvense team kregen een ander karakter. Men ging over tot het opvolgen van een proces.

3. Procesevaluatie

Het verloop van het pilootproject werd opgevolgd. Onze aandacht ging vooral naar de manier waarop de leerkrachten dit project uitvoeren, maar ook naar de rol van schoolleider en G.V.O.-coördinator. Aan de hand van verschillende momentopnamen werd getracht het invoeringsproces te reconstrueren en een aantal tendensen en knelpunten op te sporen (HAVELOCK en HAVELOCK, 1973: 80). Op basis van deze gegevens zou dan een invoeringsstrategie voor het ganse secundair onderwijs kunnen worden opgesteld.

In juni 1988 werden 17 leerkrachten bevraagd via een *diepte-interview*. Het waren leerkrachten die meewerkten aan de thema's 'Roken' en/of 'Voeding'. We waren geïnteresseerd in hun ervaringen met het pilootproject en hun houding tegenover G.V.O. in het algemeen. Ook deze diepte-interviews werden verwerkt met behulp van een computerprogramma (FYI 3000 Plus).

In december 1988 werden dezelfde onderwerpen opnieuw bevraagd. Dit keer gebeurde het echter bij alle 44 leerkrachten die hadden meegewerkt. De methode die werd gebruikt was een *schriftelijke enquête*, die eveneens werd verwerkt met de computer. Tegelijkertijd werd een *schriftelijke vragenlijst* afgenomen van alle leerkrachten van alle pilootscholen die niet meewerkten aan G.V.O. Op die manier probeerden we eventuele significante verschillen tussen beide groepen op te sporen. Beide vragenlijsten werden binnen de school verspreid en opnieuw ingezameld via de G.V.O.-coördinator.

Het daarop volgende schooljaar werd dit scenario ongeveer herhaald. In juni 1989 werd van 13 leerkrachten een *diepte-interview* afgenomen, nadat ze hadden meegewerkt aan de thema's 'Alcohol' en/of 'Veiligheid'. Daarnaast werden ook de schoolleiders en G.V.O.-coördinatoren via een *diepte-interview* bevraagd over hun ervaring met en houding tegenover G.V.O. in het secundair onderwijs.

In november 1989 werd dan opnieuw een *schriftelijke enquête* gehouden bij alle 78 leerkrachten die aan één of meerdere G.V.O.-thema's hadden meegewerkt.

Van deze verschillende deelonderzoeken werd telkens een tussentijds rapport gemaakt en verspreid onder alle betrokken (zie lijst van publikaties). Dit boek is het eindverslag hiervan. Het is echter méér dan een synthese. Door de combinatie van kwalitatieve gegevens uit de interviews en kwantitatieve gegevens uit de enquête, kwamen we tot bijkomende inzichten. Door het vergelijken van de visies van schoolleider, coördinator en leerkrachten kregen we een meer volledig beeld van de interactieprocessen binnen de school in het kader van dit pilootproject. De gegevens van de procesevaluatie konden bovendien maar zinvol geïnterpreteerd worden tegen de achtergrond van de resultaten van de context- en inputevaluatie.

Schema B: Overzicht van onderzoeksopzet en -methoden

WANNEER	WAT	HOE
1984	determinanten van planmatige sociale verandering structuur van het onderwijs	literatuurstudie literatuurstudie
1985	houdingen t.a.v. G.V.O. bij leerkrachten	diepte-interviews
december 1987	gezondheidsgedrag van leerlingen	enquête
januari 1988	START UITTESTEN 'ROKEN' EN 'VOEDING'	
juni 1988	beoordeling pilootproject en houding t.a.v. G.V.O. bij leerkrachten	diepte-interviews
december 1988	beoordeling pilootproject en houding t.a.v. G.V.O. bij leerkrachten	enquête
januari 1989	START UITTESTEN 'ALCOHOL', 'VEILIGHEID' EN 'VERSLAVING'	
mei 1989	beoordeling pilootproject en houding t.a.v. G.V.O. bij schoolleiders en coördinatoren	diepte-interviews
juni 1989	beoordeling pilootproject en houding t.a.v. G.V.O. bij leerkrachten	diepte-interviews
november 1989	beoordeling pilootproject en houding t.a.v. G.V.O. bij leerkrachten	enquête

BIJLAGE 3

GEZONDHEIDSGEDRAG VAN JONGEREN

Bij een 1400-tal leerlingen van het eerste, derde en vijfde jaar secundair onderwijs werd een schriftelijke enquête afgenomen. We stelden vragen over hun eetgewoonten, rook- en drinkgedrag, sportbeoefening, enzovoort. Hier volgen enkele resultaten van deze enquête.

A. ALGEMENE TENDENSEN

1. Roken

15% van de jongeren beschouwt zichzelf als 'roker'. Hiervan wil 10% ermee stoppen. Daarnaast had 30% ooit geëxperimenteerd.

Er zijn meer meisjes dan jongens die roken, maar het aantal dat wil stoppen, ligt bij hen ook hoger. Het aantal rokers neemt sterk toe rond de leeftijd van vijftien jaar. Ook het aantal sigaretten per dag, neemt toe naarmate men ouder wordt.

Belangrijk voor G.V.O. is de groep rokers die wil stoppen. Men moet zich daarom niet alleen richten op preventie of attitudeverandering, maar ook diegenen die willen stoppen mogelijke hulpmiddelen of oplossingen aanreiken.

2. Alcohol

Aan de jongeren werd gevraagd hoeveel dagen ze de afgelopen week alcohol verbruikten. Bijna 2/3 dronk helemaal geen alcohol en ongeveer 1/3 dronk alcohol op 1, 2 of 3 dagen. Een beperkte groep

van 8% dronk op minstens 4 dagen. Dat betekent dat zij dus ook op schooldagen alcohol verbruikten.

Het alcoholgebruik neemt toe met de leeftijd. In het eerste jaar dronk slecht 12% alcohol de voorbije week. In het vijfde jaar was dat al 48%. Alcohol drinken op vier of meer dagen, gebeurde in het eerste jaar door 4% en in het vijfde al door 15%.

Naast leeftijd, speelt ook geslacht een rol. Bij de jongens vonden we 40% die recent had gedronken. Bij de meisjes was dat 30%. Bij jongens troffen we ook meer stevige drinkers aan dan bij meisjes.

Verder blijkt dat jongeren hun alcohol vooral thuis haalden. Voor de oudste groep echter waren café en vrienden de belangrijkste 'vindplaats'. Deze resultaten ondersteunen de stelling dat de manier waarop thuis met alcohol omgegaan wordt, een invloed heeft op het drinkgedrag van de jongere. Daarnaast is ook de vrienden-groep waartoe men behoort van groot belang. In het vijfde jaar ging immers bijna 3/4 regelmatig op café, waarvan de grote meerderheid dit deed in het gezelschap van vrienden.

3. Voeding

Het voedingsgedrag van de jongeren werd uitvoerig onderzocht. We beperken ons hier tot één opvallend gegeven, namelijk dat 9% zonder ontbijt naar school komt. Dit percentage ligt hoger bij de oudere dan bij de jongere leerlingen.

4. Sportbeoefening

We stelden vast dat jongeren buiten de schooluren minder aan sport doen naarmate ze ouder worden. Meisjes doen over het algemeen minder aan sport dan jongens.

Bepaalde sporten worden meer door jongens beoefend (bv. voetbal, gevechtssporten). Andere hebben meer succes bij meisjes (bv. turnen, dansen). Zwemmen, tennis, volley- en basketbal scoren voor beide ongeveer gelijk.

B. EEN OVERZICHT VAN DE CIJFERS

1. Roken

a) In hoeverre beschouwen de jongeren zichzelf als 'roker'?

heeft nooit gerookt:	55%	
1 of 2 keer geprobeerd:	18%	---> niet rokers 85%
ooit korte tijd gerookt:	12%	
rookt en wil stoppen:	10%	---> rokers 15%
rookt en wil niet stoppen:	5%	

b) Verschillen volgens geslacht en leeftijd

	<u>% rokers</u>	<u>% dat wil stoppen</u>
meisjes	18%	13%
jongens	13%	8%
	<u>% rokers</u>	<u>% rokers dat >5 sigaretten per dag rookt</u>
eerste jaar	3%	<1%
derde jaar	15%	7%
vijfde jaar	27%	16%

2. Alcohol

a) Hoeveel dagen per week drinkt men alcohol?

aantal dagen	0	1	2 of 3	4 of meer
% jongeren	63	15	14	8

b) Alcoholverbruik volgens geslacht en leeftijd

aantal dagen	0	1 t/m 3	4 of meer	% dat > 7 eenheden drinkt
meisjes	71%	25%	4%	7%
jongens	59%	31%	10%	17%
1e jaar	81%	15%	4%	3%
3e jaar	65%	30%	5%	9%
5e jaar	42%	43%	15%	28%

c) Waar halen jongeren hun alcoholische dranken?

plaats	thuis	café	feestje	vrienden
% jongeren	53%	48%	31%	20%
1e jaar	60%	11%	21%	11%
3e jaar	50%	41%	31%	18%
5e jaar	51%	65%	34%	26%

3. Voeding

Aantal jongeren dat zonder ontbijt naar school komt.

Totaal = 9%

11-14 jaar: 7% 15-17 jaar: 12% 18-20 jaar: 15%

4. Weggebruik

a) Met de fiets naar school

totaal: 49%	meisjes: 35%	1e jaar: 54%
	jongens: 58%	2e jaar: 49%
		3e jaar: 42%

b) De wagen als vervoermiddel

- 91% wil leren autorijden
- Hoe vaak draagt men de autogordel?

	nooit of soms	meestal	altijd
% jongeren	25%	21%	54%
1e jaar	18%	17%	65%
3e jaar	27%	20%	53%
5e jaar	33%	25%	42%

5. Geldbesteding

Het percentage jongeren dat (een deel van) zijn zakgeld aan een bepaald item uitgeeft, zegt iets over de levenswijze van die jongeren. In verband met G.V.O. noteerden we de volgende cijfers.

- | | |
|----------------------------|-------------------------|
| 1. frisdranken, snoep: 45% | 4. sportuitrusting: 18% |
| 2. discotheek: 29% | 5. voetbal: 15% |
| 3. alcohol: 19% | 6. sigaretten: 15% |

LIJST VAN PUBLIKATIES

- VERHOEVEN, J.C. en B. SUETENS (1985), *Gezondheidsopvoeding in het Basisonderwijs. Een Onderzoek naar Kennis, Houding en Gebruik van G.V.O.* Leuven: Sociologisch Onderzoeksinstituut, Deel 1, VII + 209 blz.
- VERHOEVEN, J.C. en B. SUETENS (1985), *Gezondheidsopvoeding in het Basisonderwijs. Een Onderzoek naar Kennis, Houding en Gebruik van G.V.O.* Leuven: Sociologisch Onderzoeksinstituut, Deel 2, 302 blz.
- VAN ASSCHE, E. en J. VERHOEVEN (1985), *Integratie van Gezondheidsvoorlichting en -opvoeding in het Secundair Onderwijs.* Deel I, Leuven: Sociologisch Onderzoeksinstituut, X + 143 blz.
- VERHOEVEN, J. (1985), 'Perceptie van de Sociale Herkomst van Leerlingen en Invoering van G.V.O. in het Basisonderwijs', *Tijdschrift voor Sociologie*. Extra-editie Sociologencongres, 6-7 december, blz. 1-35.
- VERHOEVEN, J. (1986), *Sociologie van Planmatige Sociale Verandering.* Leuven/Amersfoort: Uitgeverij Acco, 327 blz.
- VERHOEVEN, J.C. en E. VAN ASSCHE (1987), 'Innovatie en Evaluatieonderzoek m.b.t. G.V.O. in het Onderwijs' in M. De Graaff, P. Hansson en A.P.M. Visser. *Onderzoek en G.V.O. in basisonderwijs. De betekenis van innovatie- en effectonderzoek. Verslag van een workshop.* Utrecht: Landelijk Centrum Dienstverlening Gezondheidsvoorlichting en -opvoeding, blz. 6-22.
- VAN ASSCHE, E. en J.C. VERHOEVEN (1988), *Integratie van Gezondheidsvoorlichting en -opvoeding in het Secundair Onderwijs. Deel II. G.V.O., een nieuwe uitdaging voor leerkrachten.* Leuven: Departement Sociologie/Sociologisch Onderzoeksinstituut, 325 blz.
- VERHOEVEN, J.C. (1988), 'Grenzen van Beleidsonderzoek in Dienst van Planmatige Sociale Verandering', in *Maatschappelijke Uitsluiting van Sociale Wetenschappen*. Hasselt: Concentra Uitgeverij, blz. 205-216.

LIJST VAN INTERNE PUBLIKATIES

- VERHOEVEN, J.C. (1986), *Perception of Social Class of Pupils and Health Education in Primary School* (33 pp.), paper presented at the XI World Congress of Sociology in New Delhi (India), August 18-22, 33 p.
- VERHOEVEN, J.C. en R. CLEYMANS (1988), *Voorlopige cijfers: Gezondheidsgedrag van jongeren, december-januari 1987-1988.* Leuven: Departement Sociologie, Centrum voor Theoretische en Onderwijssociologie, 29 blz.
- (Hiervan werd voor elke pilootschool een gedetailleerd verslag gemaakt van 76 tot 80 blz.)
- VAN HOOF, K. en J.C. VERHOEVEN (1988), *Tussentijds Rapport Gezondheidsvoorlichting en -opvoeding in het secundair onderwijs, 1987-1988.* Leuven: Departement Sociologie, Centrum voor Theoretische en Onderwijssociologie, 48 blz.
- VAN HOOF, K. en J.C. VERHOEVEN (1989), *Tussentijds Rapport Gezondheidsvoorlichting en -opvoeding in het secundair onderwijs. Enquête bij leerkrachten december 1988.* K.U.Leuven, Departement Sociologie, Centrum voor Theoretische en Onderwijssociologie, 54 blz.
- VAN HOOF, K. en J.C. VERHOEVEN (1990), *Tussentijds Rapport Gezondheidsvoorlichting en -opvoeding in het secundair onderwijs. Enquête bij leerkrachten,* 75 blz.

BIBLIOGRAFIE

- BERG, Gunnar (1986), 'The School as an Organization', *New Education*, 8(1), 11-24.
- BULLOUGH, Robert Jr. en Andrew David GITLIN (1986), 'Limits of Teacher Autonomy: Decision-Making, Ideology and Reproduction of Role', *New Education*, 8(1): 25-34.
- COENS, Daniël (1989), *Met een nieuwe lei*. Brugge: String.
- DEVOS, G., P. VANDENBERGHE en J.C. VERHOEVEN (1989), *Schoolbeleid: Mogelijkheden en Grenzen. Een Empirisch Onderzoek*. Leuven/Amersfoort: Acco.
- DE WULF, Rik (1986), 'Analyse van het Gezondheidsgedrag van Jongeren tussen 12 - 18 jaar'. Gent: R.U. Gent, Sociale Geneeskunde.
- ELINGS, A.A.J. en J. RIJKEN (1987), 'Middenmanagement in het Voortgezet Onderwijs', pp. 5150/1-18, *Handboek Schoolorganisatie en Onderwijsmanagement*. Alphen aan den Rijn/Brussel: Samson Uitgeverij.
- FULLAN, Michael (1982), *The Meaning of Educational Change*. New York/London: Teachers College Press, Columbia University Press.
- GOODLAD, J.I. (1983), *A Place Called School. Prospects for the Future*. New York: McGraw Hill Book Company.
- HAMMERSLEY, M. (1984) 'The Organization of Pupil Participation', pp. 14-24, in HARGREAVES en WOODS, *Classrooms & Staffrooms*. Milton Keynes: Open University Press.
- HARGREAVES, D.H., e.a. (1985), 'Rules in Play', pp. 25-35 in HARGREAVES en WOODS, *Classrooms & Staffrooms*. Milton Keynes: Open University Press.
- HAVELOCK, R.G. en M.C. HAVELOCK (1973), *Training for Change Agents*. Ann Arbor (Michigan): Institute for Social Research.
- HUGHES, M. (1988), 'Leadership in Professionally Staffed Organisations', p. 3-28 in R. GLATTER e.a., *Understanding School Management*. Milton Keynes: Open University Press.
- KWANTES, N. en J. ROHDE (1985), 'Interne Begeleiding', pp. 4241/1-23, *Handboek Schoolorganisatie en Onderwijsmanagement*. Alphen aan den Rijn/Brussel: Samson Uitgeverij.

MINISTERIE VAN ONDERWIJS (1990), *Statistisch Jaarboek van het Onderwijs, schooljaar 1988-1989*, Brussel.

PETITAT, André (1987), 'School and the Production of Society', *British Journal of Sociology of Education*, 8(4): 379-390.

PRICK, L.G.M. (1983), *Het Beroep van Leraar. Satisfactie en Crises in de Leraarsloopbaan*. Amsterdam: VU Boekhandel/Uitgeverij.

ROGERS, M. Everett (1983), *Diffusion of Innovations*. New York/London: Free Press.

SEEDHOUSE, David (1986), *Health. The Foundations for Achievement*. Chichester: John Wiley & Sons.

STEGO, E. (1987), 'Perspectives on School Leader Development', pp. 67-79 in D. HOPKINS (ed.) *Improving the Quality of Schooling*. London: The Falmer Press.

VAN ASSCHE, E. en J. VERHOEVEN (1985), *Integratie van Gezondheidsvoorlichting en -opvoeding in het Secundair Onderwijs, deel I*. (85/2) Leuven: Sociologisch Onderzoeksinstituut.

VAN ASSCHE, E. en J. VERHOEVEN (1988), *Integratie van Gezondheidsvoorlichting en -opvoeding in het Secundair Onderwijs, deel II*. (88/1) Leuven: Sociologisch Onderzoeksinstituut.

VAN DEN BERG, R. en R. VANDENBERGHE (1981), *Onderwijsinnovatie in Verschuivend Perspectief*. Tilburg: Zwijzen.

VANDENBERGHE, R., 'Over Schoolverbetering. Of Hoe Scholen Leerkrachten Kunnen Steunen', *Impuls*, 20(4): 161-172.

VANDERSCHOOT, H. (1981-1982), 'V.S.O.-coördinatie: een Fantasietje? Hoe Werken Scholen (Groepen), Leerkrachten en V.S.O.-coördinatoren Samen aan de Onderwijsvernieuwing van Type I?'. *Nova et Vetera*, 59 (1/2): 91-108.

VAN GENNIP, L., N. KWANTES en B. VAN VELZEN (1986), 'Ondersteuning van Schoolleiders als Innovatiemanager', pp. 140-150, in F.J. VAN DER KROGT (ed.) *Schoolleiding en Management*. Lisse: Swets & Zeitlinger B.V.

VAN WEERDEN, J.J. (1988), 'Evaluatie van G.V.O. in Onderwijskundig Perspectief', *G.V.O./Preventie*, 9(2): 67-74.

VERHOEVEN, J.C. (1982), *De Leerkrachten Uitgedaagd*. Leuven: Sociologisch Onderzoeksinstituut.

VERHOEVEN, J.C. (1986a), *Sociologie van Planmatige Sociale Verandering*. Leuven: Acco.

VERHOEVEN, J.C. (1986b), 'Schoolleiding en onderwijsvernieuwing', *Mededelingen*, 11 (supplement): 21-44.

XXX. (1978), *Project Eerstelijns Gezondheidszorg 1E, rapport IV: Medische Kennis, Gezondheidsvoorlichting en -opvoeding, deel II: Gezondheidsvoorlichting en -opvoeding*, Diensten van de eerste minister, Programmatie van het wetenschapsbeleid.

ZALTMAN, Gerald, Robert DUNCAN en Jonny HOLBECK (1984), *Innovations and Organizations*. Malabar, Florida: R.E. Krieger Publishing Company.

Sociologische Studies en Documenten (SSD)

- Vol. 1: 25 jaar wegwerparbeiders. Het Belgisch immigratiebeleid na 1945.
- Vol. 2: Politique familiale. Une bibliographie sélectionnée et annotée (1948-1972).
Family Policy. A Selected and Annotated Bibliography (1948-1972).
- Vol. 3: De Belgische gezondheidszorg in profiel.
- Vol. 4: Sociale determinanten van het sportgedrag bij de jeugd.
- Vol. 5: Vrouw en gezin. Relevantie van enkele gezinssociologische onderzoeken voor de vrouwenproblematiek.
- Vol. 6: Arbeidsmarkt, discriminatie, gastarbeid.
- Vol. 7: Weg-gewerkt. Een onderzoek naar de loopbanen van werkloze arbeiders.
- Vol. 8: Onderwijssociologie in België. Het sociaal-wetenschappelijk onderzoek van het onderwijs in België: politisering en professionalisering?
- Vol. 9: Na de bedrijfssluiting. Onderzoek naar de maatschappelijke gevolgen van de bedrijfs-sluitingen in de textiel- en de metaalnijverheid.
- Vol. 10: Voorlopige inventaris van zelfhulpgroepen in Vlaanderen.
- Vol. 11: Focus op de Belgische gezondheidszorg. Feiten, tendensen, ontwikkelingen.
- Vol. 12: European Medical Sociologists. A Directory of People Active in the Sociology of Health, Illness and Health Care.
- Vol. 13: De leerkrachten uitgedaagd. Een onderzoek over leerkrachten en onder-wijfsvernieuwing.
- Vol. 14: The Growth of a Sociological Discipline: On the Development of Medical Sociology in Europe
Volume 1 : The General Study
Volume 2 : Case Studies
- Vol. 15: Cohort Survival in Belgium in the Past 150 Years. Data and Life Table Results, Shortly Commented.
- Vol. 16: Eerstelijn in Vlaanderen. Vernieuwing en samenwerking na Alma-Ata.
- Vol. 17: Bejaardzijn als maatschappelijk gebeuren.
- Vol. 18: Culturele Centra in Vlaanderen. Evaluatie en toekomst.
- Vol. 19: Het survey-interview onderzocht. Effecten van het ontwerp en gebruik van vragen-lijsten op de kwaliteit van de antwoorden.

- Vol. 20: De vrijetijdsmaatschappij anno 1994.
- Vol. 21: Burgerparticipatie in de Vlaamse gezondheidszorg.
- Vol. 22: Sociale kaart van de zelfhulporganisaties en -groepen in Vlaanderen 1985.
- Vol. 23: Gezondheidsvoorlichting in het basisonderwijs. Een onderzoek naar kennis, houding en gebruik van G.V.O. - Deel 1.
- Vol. 23B: Gezondheidsvoorlichting in het basisonderwijs. Een onderzoek naar kennis, houding en gebruik van G.V.O. - Deel 2.
- Vol. 24: Hertrouw in België. Sociaal-demografisch profiel.
- Vol. 25: Kunst en Beleid. Een toekomst voor theater- en dansbeleid in Frankrijk, Nederland en Vlaanderen.
- Vol. 26: Sociale (On)gelijkheid.
- Vol. 27: Sociale kaart van de zelfhulporganisaties en -groepen in Vlaanderen 1988-1989.
- Vol. 28: Zelfhulporganisaties in Vlaanderen. Een explorerend onderzoek.
- Vol. 29: De keuze van de kiezer. Naar een verbetering van de schattingen van verschuivingen en partijvoorkeur bij opeenvolgende verkiezingen en peilingen.
- Vol. 30: Sociale kaart van de zelfhulporganisaties en -groepen in Vlaanderen 1990-1991.
- Vol. 31: Echtscheiding als sociaal proces. Een onderzoek in Vlaanderen.
- Vol. 32: Onbekend of onbemind? Een sociologisch onderzoek naar de houding van de Belgen tegenover migranten.